

Las prácticas de los Cuerpos Académicos como factor de la formación ética de estudiantes. Estudio en casos*

Teresa Yurén**, Cony Saenger***, Ana Escalante**** y Inmaculada López*****

* Título en inglés: The practices of academic groups as a factor in the students' ethical formation. Case studies.

** Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Correo electrónico: yurent@uaem.mx

*** Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Correo electrónico: conysaenger@yahoo.fr

**** Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Correo electrónico: anaescalante7@hotmail.com

***** Profesora-investigadora en la Universidad de Valencia.

Correo electrónico: inmaculada.lopez-frances@uv.es

Recibido el 30 de junio del 2014; aprobado el 29 de mayo del 2015

PALABRAS CLAVE

Formación ética/Cuerpos académicos/Política educativa/Educación Superior/Ética de la investigación

Resumen

Se reporta una investigación cualitativa cuyo objetivo fue develar cómo influye la racionalidad instrumental de las políticas en las prácticas de los cuerpos académicos y la formación ética de estudiantes. Se reunieron 17 narrativas de profesores de dos universidades. El análisis combinó los procedimientos de teoría fundamentada y etnografía. Se encontró que: a) la racionalidad instrumental se refleja en las interacciones académicas y en las finalidades priorizadas; b) se busca formar en la ética del reconocimiento y el compromiso, pero mediante la socialización en la que afloran la reificación y la cooperación interesada. Se plantea la pertinencia de una formación ético-crítica.

KEYWORDS

Ethical education/Academic bodies/Educational policies/Higher Education/Research ethics

Abstract

This article provides the findings from a qualitative study on the impact of the politics of instrumental rationality on academic group practices and on the ethical development of students. Professors from two universities gathered 17 narratives, which were then analyzed using a combination of grounded theory and ethnographic tools. Among key findings: a) instrumental rationality is reflected in academic interactions and priorities; b) it seeks to educate through the recognition of ethnics and commitment, by means of a socialization process and the reification of cooperation. In conclusion, the article argues for an ethical-critical formation.

Antecedentes: políticas y estrategias en educación superior

Considerando que las políticas de evaluación influyen en la gestión y en la vida académica de las Instituciones de Educación Superior (IES), e interesadas nosotras por lo que pasa en el campo de la educación, nos preguntamos: ¿cómo influye la racionalidad de esas políticas en la dimensión ética de las prácticas de quienes integran Cuerpos Académicos en el campo de la educación?; ¿de qué manera repercute esto en la formación ética de los estudiantes? A continuación presentamos los elementos que dan lugar a estas interrogantes.

Al hablar de las prácticas de los académicos nos referimos al conjunto de acciones que se realizan regularmente. Aquí nos ocuparemos de las que efectúan los académicos de las Universidades Públicas Estatales (UPE) al participar en grupos de trabajo denominados *Cuerpos Académicos (CA)*, conformados en el marco del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) puesto en marcha en 1996, a partir de un acuerdo entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)¹ y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

En 2013 se tenían registrados 4 087 CA en 679 instituciones públicas de educación superior destinatarias del Programa de Mejoramiento del Profesorado Promep (SEP, 2013c): escuelas normales, institutos tecnológicos descentralizados y federales, universidades públicas estatales, interculturales, tecnológicas y politécnicas, así como otras instituciones afines (SEP, 2013a).²

El impulso a los CA forma parte de un sistema de políticas públicas que el Estado mexicano ha venido aplicando desde la década de los ochenta,

¹ En un documento elaborado en 1996 por la ANUIES, el Conacyt y la SEP, se indica que en la mayor parte de las IES no se prestaba suficiente atención a la investigación, había pocos Profesores de Tiempo Completo (PTC) y la mayoría de ellos no habían sido habilitados para la investigación. Ahí se plantea la figura del PTC como docente-investigador y la necesidad de formar CA que contribuyesen a formar y reforzar valores, actitudes y hábitos modernos (ANUIES, 1997).

² A partir de 2014 el Promep quedó comprendido en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, cuyas reglas de operación –Decreto 712 de la SEP de fecha 29 de diciembre de 2013– indican que se aplica a los profesores de todos los tipos educativos (SEP, 2013b).

en las que se articulan la planeación, la evaluación y el financiamiento público (Rodríguez, 2002). Su manifestación más acabada se encuentra en el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) –ahora Profocie– que a partir del año 2000 se aplicó a la mayor parte de las instituciones públicas de educación superior. De la pertinencia de lo que se planea y, sobre todo, de los resultados de la evaluación que practica la dependencia que financia, dependen en buena medida los recursos que se asignan a cada institución. Esto no es privativo de México. Hace dos décadas, Becher (1994) reconocía que en Gran Bretaña las políticas de Estado influían en el comportamiento institucional y en las funciones de los profesores, tanto en la promoción de los valores del mercado (el control de calidad) como en la dirección de la investigación.

Las políticas no constituyen la única variable que influye en las prácticas. Becher (2001) destaca las tareas intelectuales desempeñadas por los académicos. Acosta (2014), Rodríguez (2002) y Gil (2012) analizan la transformación de las universidades y muestran otras variables que han influido en el comportamiento de las IES, como la búsqueda de la calidad, la dinámica de la matrícula y la oferta que, junto con la planeación, la evaluación y el financiamiento, afectan la gobernabilidad institucional y, en conjunto, inciden en la gestión que articula las demás variables. Aquí nos centramos en el Promep, tanto porque condiciona los modos de gestión, como porque a él aluden como factor de cambio los actores estudiados.

En el marco del Promep se firmaron convenios entre la SEP y las IES, se brindaron apoyos para mejorar los perfiles académicos de los profesores mediante la obtención de grados, se asignaron plazas de profesores de tiempo completo y se promovió la formación de CA³ que articulasen las tareas académicas (SEP, 2013a).⁴ Los CA son definidos como:

³ El Promep estableció los rasgos que debían tener los académicos de los CA: a) metas comunes para generar conocimientos, realizar investigación aplicada o desarrollos tecnológicos; b) solidez y madurez de las líneas cultivadas; c) realización colegiada de la generación de conocimientos, la investigación aplicada o el desarrollo tecnológico, complementada a través de proyectos innovadores, y la evidencia más sólida del trabajo colegiado y complementario son los productos académicos que generan: libros, capítulos de libros, patentes, prototipos, artículos indexados, artículos arbitrados, asesorías, consultorías, informes técnicos, obras de arte, etcétera; d) suficiente número de integrantes para desarrollar las líneas propuestas, y mínimo tres integrantes, número máximo determinado por la comunicación e interacción eficaz y continua de sus miembros (SEP, 2007).

⁴ A partir de 2014 el Promep quedó comprendido en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, cuyas reglas de operación –Decreto 712 de la SEP de fecha 29 de

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 (PE) afines a su especialidad en varios tipos (SEP, 2013b: 11).

Las reglas de operación que se aplican a los CA (SEP, 2013b) se basan en el supuesto de que su conformación propicia la investigación colegiada, fomenta la capacidad institucional para generar o aplicar el conocimiento, y facilita la integración y la coordinación de los recursos intelectuales de las instituciones, en beneficio de los programas educativos, así como del desarrollo social y de la ciencia y la tecnología en el país. Otro supuesto es que los CA constituyen el sustento de la formación de profesionales y expertos, así como la formación de investigadores por la vía de los posgrados, especialmente de aquellos que forman parte del Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Se supone también que la producción del conocimiento y la formación de investigadores en los posgrados aumenta en calidad en la medida en que los CA se consolidan.

Para que se realizaran de manera articulada las funciones de docencia, investigación, tutoría y gestión, el Promep estableció criterios conforme a los cuales evalúa a los académicos y a los CA. Esos criterios no coinciden del todo con los del Sistema Nacional de Investigadores (SNI)⁵ que privilegia las publicaciones y la investigación, ni con los criterios de evaluación de los estímulos al desempeño docente, que no valoran suficientemente la investigación y las publicaciones como se recomendaba para los sistemas de recompensas (Boyer, 1997). En lo que coinciden estos sistemas es en la perspectiva productivista (Díaz Barriga, 2009) que aplican.

El estado de la cuestión

Los estudios sobre los académicos de las IES en las últimas décadas han incluido análisis sobre las formas en que sus prácticas han ido constituyendo

diciembre de 2013 – indican que se aplica a los profesores de todos los tipos educativos (SEP, 2013b).

⁵ Este sistema fue creado en 1984 para estimular la investigación, otorgando estímulos económicos a quienes tienen una producción que cumple con criterios de cientificidad. Desde entonces, según cifras del Conacyt (2013), el número de investigadores que integran ese sistema ha ido creciendo (de 1 200 miembros en 1985 se pasó a 19 747 en 2013).

la profesión académica, dando respuesta a los cambios en la organización derivados de las políticas públicas aplicables (Pinto, Galaz y Padilla, 2012). Esto no ha sido fácil. Yurén, Saenger y Rojas (2014) afirman que la conformación de CA no fue tersa como sugiere el discurso oficial, pues la mayoría de los académicos se dedicaban casi exclusivamente a la docencia. Con el Promep se les impusieron nuevas tareas. Puesto que el financiamiento de las IES se condicionó, en parte, a que demostraran una alta proporción de Profesores de Tiempo Completo (PTC) integrantes del SNI, de CA consolidados y de programas educativos acreditados, los PTC fueron invitados a atender las políticas, normas y estrategias diseñadas para el logro de la calidad educativa. Se les ofrecieron oportunidades para hacer posgrados, y apoyos para investigaciones, pero el proceso fue lento y los resultados no fueron siempre los esperados.

La asignación de subsidios extraordinarios condicionada al cumplimiento de metas académicas —dice Villarreal (2004)— está influida por el juego político y ello ha conducido a que la meritocracia implícita en las estrategias de evaluación-financiamiento sea sustituida por el cabildeo. La educación superior se ha mercadizado —afirma Brunner (2006)— y las universidades compiten por recursos, tomando como base su reputación en el mercado; como pasa en México, muchas son sujetas a mecanismos de cuasi-mercado (Brunner y Uribe, 2007) para la asignación de los recursos o la evaluación de su efectividad.

La alta calificación de la efectividad de una universidad no coincide necesariamente con la calidad científica de su producción, pues según algunas investigaciones (Jiménez, 2013; López Leyva, 2010), esas políticas que pretendían el desarrollo de la ciencia y la tecnología no lo han logrado y, en cambio, su forma de aplicación, sumada al insuficiente gasto en investigación e innovación (OCDE, 2012), ha contribuido al rezago en la producción científica y tecnológica.

Así, paradójicamente, vincular el financiamiento a la evaluación se ha traducido, según Acosta (2006), en un nuevo intervencionismo estatal que busca el control de los insumos, procesos y resultados, y que se concreta en políticas como las que dieron origen a los CA. En esa intervención, agrega este autor, se envían señales cruzadas, pues mientras que el SNI promueve el individualismo salvaje, el Promep promueve la colectivización forzosa.

Desde la perspectiva oficial se reconoce que no se tiene conocimiento de la productividad de los académicos en investigación, pero se indica que el Promep ha favorecido la investigación participativa e interdisciplinaria (SEP, 2012). Por su parte, López Leyva (2010) se ocupó de examinar la relación entre el surgimiento y la consolidación de los CA y el avance en la pro-

ducción científica. Con base en los resultados de una encuesta, identifica como elementos que fortalecen a los CA: la definición de una agenda común e intereses compartidos, una adecuada organización y mecanismos para compartir información y conocimientos; también menciona como factores favorables las relaciones de amistad entre los miembros, la mejora en su formación, la participación en redes nacionales e internacionales y su capacidad de obtener financiamiento; agrega como otro elemento positivo que se tenga como motivación la responsabilidad y el compromiso. Como obstáculos, señala que la integración haya obedecido a una imposición y sea meramente organizacional, y que los miembros produzcan prácticamente de manera individual. Otros obstáculos son: la burocracia, la sobreprotección de algunos con la consecuente sobrecarga de otros, la desconfianza entre los integrantes y las limitaciones para el desarrollo individual. López Leyva (2010) afirma que los integrantes de los CA reconocen que sus principales objetivos son la producción del conocimiento y la resolución de problemas. Sin embargo, después de analizar los datos en torno a la producción científica (publicación de artículos científicos, registro de patentes y balanza tecnológica de México), concluye que el incremento en CA (de 34 en 2002 a 464 en 2009) no contribuyó a mejorar la posición de México en la ciencia mundial.

En lo que respecta al campo de la investigación educativa, un diagnóstico realizado en 2004 (OECD-CERI, 2004) señalaba que había un pequeño grupo de investigadores muy reconocidos cuya producción era de alto nivel, pero también había una gran cantidad de trabajos que se presentaban en los congresos educativos que "no sobrevivirían a la evaluación rigurosa bajo criterios internacionales". Al igual que los examinadores internacionales que hicieron el diagnóstico mencionado, Osorio-Madrid (2011) atribuye el rezago en la investigación educativa a la insuficiente habilitación de los investigadores en el campo, pero añade que pese a los resultados poco halagüeños, los académicos expresan un sentimiento de satisfacción por lo que hacen. Esto es explicable porque, a lo largo de los años, los CA han ido consolidándose. Un estudio de Mijangos y Manzo (2012) revela que dicha consolidación obedece a que los CA logran sus objetivos y metas gracias a la disciplina y la habilidad con la que se dirige y opera la gestión del conocimiento. Entre los factores que incluye esa gestión, se señala el trabajar líneas de investigación lo suficientemente amplias para incluir el trabajo de todos y el aprovechamiento de la diversidad disciplinaria.

En suma, la perspectiva productivista, la mercadización de las IES y el vínculo financiamiento-evaluación son concreciones de la racionalidad instrumental —entendida a la manera de Habermas (1989)— que caracteriza a

las políticas de Educación Superior. Por eso nos preguntamos si esa lógica afecta la dimensión ética de las prácticas académicas de los CA y y la formación ética de los estudiantes.

Estas cuestiones resultan pertinentes si se considera que las investigaciones de los últimos años muestran que no han sido suficientemente estudiadas las implicaciones que tienen los valores en la construcción de la cultura profesional y las tensiones e inconsistencias en la estructura ético-profesional de los sujetos (Hirsch y Pérez-Castro, 2013). Esas implicaciones y tensiones son las que nos propusimos trabajar en la investigación aquí reportada. Sin desconocer que hay estudios que destacan la responsabilidad de los académicos en las funciones que realizan (Pinto, Galaz y Padilla, 2012; Hirsch y Pérez-Castro 2013) y existen obras de corte normativo (Shamoo y Resnik, 2009; Aluja y Birke, 2004) que, además de proveer de códigos de conducta para la investigación, ofrecen ejemplos de conductas no éticas, dilemas y conflictos de interés, en este trabajo nos interesó de manera particular dar voz a los actores y conocer los problemas que enfrentan.

La estrategia metodológica

La investigación se hizo en el marco de un proyecto de redes académicas auspiciado por el Promep. En este proyecto se vincularon integrantes de once CA en ciencias sociales y/o humanidades que trabajan en nueve universidades públicas del país y realizan estudios en el campo de la educación sobre la ética profesional y la ética de la investigación. Para responder a las cuestiones que nos planteamos resultó conveniente la estrategia de hacer estudios en casos que, a diferencia de los estudios de caso, consisten en examinar problemas educativos estructurales y macrosociales en sucesos muy específicos (Bertely, 2000).

En sesiones de seminarios realizados en algunas de las universidades participantes se construyó, discutió y consensuó una guía de entrevista con miras a obtener narrativas biográficas. Se eligió esa técnica porque, como dice Arfuch (2004), en ella los entrevistados configuran y reconfiguran su identidad, como auto-reflexión, condensando imaginarios, expectativas y fracasos biográficos. Se procuró que la narración fuera tan rica y abierta como permitió el entrevistado; además de los datos personales, se le solicitó que narrara su inserción y permanencia en el CA, así como sus experiencias en torno a la organización y el funcionamiento de éste, las conductas éticas y no éticas observadas y la manera en la que se llevaba a cabo la formación ética de los estudiantes.

También se acordaron las características de los profesores que serían entrevistados: a) debían formar parte de un CA participante en el proyecto de redes; b) estar interesados en la ética de la investigación; c) aceptar, junto con otros integrantes de su CA, ser entrevistados por colegas de otro CA participante en la red; d) tener disposición para realizar entrevistas a integrantes de otros CA de la red; e) firmar una carta de consentimiento informado.

En su oportunidad, se establecieron compromisos y calendarios para hacer las entrevistas. Éstas se realizaron generalmente en los cubículos de los entrevistados; la duración varió entre 40 minutos y hasta casi tres horas. En todos los casos, las entrevistas fueron grabadas; después fueron transcritas, en su mayoría, por los entrevistadores, y en algunos casos por prestantes de servicio social supervisados por los primeros.

Para facilitar el análisis, las transcripciones se cargaron en una unidad hermenéutica del programa *Atlas.ti*. Con este procedimiento se conformó un banco de datos que fue compartido con todos los profesores participantes en el proyecto.

Lo que se reporta en este trabajo es el análisis de las entrevistas realizadas a 17 profesores (13 mujeres y 4 hombres) integrantes de tres CA de dos Universidades Públicas Estatales (UPE) ubicadas en las regiones sur-sureste y centro-sur del país. Al ser un estudio en casos, lo que nos interesó no fue comparar los CA o las universidades, sino examinar la incidencia de las políticas en las prácticas de los académicos en tanto integrantes de un CA determinado.

Para el tratamiento y el análisis de los datos se combinaron procedimientos de la teoría fundamentada y de la etnografía aplicada a la educación. El proceso se llevó a cabo en tres momentos:

Primero: codificación y categorías. Siguiendo lineamientos de la teoría fundamentada (en interpretación de Campo-Redondo y Labarca, 2009) y con el apoyo del software *Atlas.ti*, hicimos una codificación abierta y comparaciones constantes, gracias a lo cual obtuvimos 65 categorías provenientes de los relatos de los actores⁶ y registramos las relaciones que éstos establecieron entre ellas, obteniendo 12 redes semánticas.

Segundo: teoría sustantiva. Identificamos las categorías con mayor fundamentación y densidad: 1) *ética y valores*; 2) *antiética y antivalores*; 3) *Promep (efectos)*; 4) *comunicación y acuerdos*; 5) *interacciones productivas*; 6) *formación ética*; 7) *éxito y consolidación del CA*; 8) *conflictos, disputas, rencores*. Las seis primeras resultaron ser axiales, porque cada una de ellas articulaba a otras conformando familias de categorías. Después, con base en las relaciones que los actores establecieron entre las categorías axiales, se construyó una

⁶ En el texto, estas categorías aparecerán en cursivas.

nueva red semántica que reveló la teoría sustantiva (circunscrita al contexto estudiado) que dio respuesta a las preguntas planteadas.

Tercero: triangulación teórica. Puesto que se trata de una investigación de corte inductivo, no buscamos corroborar una teoría abstracta predeterminada, ni partimos de un marco teórico sino que, siguiendo a Bertely (2000), a lo largo de la investigación fuimos triangulando con categorías más abarcadoras del intérprete (desprendidas de la fusión entre su horizonte significativo y la del sujeto interpretado) y con categorías de teorías generales que amplían el alcance de la interpretación (Goetz y LeCompte, 1988).

Políticas y gestión de los cuerpos académicos

Dos categorías axiales —*"efectos del Promep"* y *"comunicación y acuerdos"*— nos remitieron al tema de las políticas y la gestión de los CA. El relato de los entrevistados mostró que, cuando se instrumentó el Promep, la *cultura de la investigación* en sus IES era incipiente. Al estimular la *formación de CA*, se pretendía incentivar *aportes científicos* y tecnológicos que contribuyeran a la competitividad del país. Aun cuando no tenían suficiente experiencia en la investigación, los académicos se vieron forzados a formar CA. Varios entrevistados narraron el momento en que un funcionario les informó que debían formar parte de un CA:

[...] llegó el momento en que se dijo *si tú no estás en un cuerpo académico, casi no eres nadie, ¿me entiendes?* (P5.2: 59).

Según una profesora, el criterio de agrupación fue el interés académico:

[...] no fuimos amigos [...], fuimos académicos los que nos juntamos y nos pusimos a trabajar (P2.2: 27).

Otros consideraron que el criterio que predominó fue la amistad: "cada uno llevó a su amigo" (P4.2: 32), dice una académica. A la larga, la amistad parece haber tenido un efecto positivo, pues según los testimonios:

[...] no todos los miembros del CA son amigos de todos [...], pero sí hay cierto grado de amistad en el interior, que me parece es un elemento cohesionador importante (P3.2: 65).

[...] el cuerpo académico no es una cadena, al menos no para mí; no, yo quiero mucho a las personas del CA, porque no puedes negar que el lazo académico conlleva un lazo emocional con ellos (P4.2: 121).

Para otros académicos, la conformación de los CA se vivió como una oportunidad para que unos se beneficiaran con el trabajo de otros; esto queda claro en las afirmaciones siguientes:

[...] el perfil Promep, laboralmente hablando, pide también que trabajemos en colectivo; entonces, como se dice coloquialmente, colgándose del trabajo de otros (P8.1: 46).

[...] esta persona que está y no está, y que es *un fantasma* [...], para todos los documentos oficiales aparece como si estuviera [...], tiene una posición política muy importante en la Universidad, entonces, se va a ver mal que lo corramos (P4.2: 37).

En todo caso, privaron otros criterios por encima de la articulación epistémica de los objetos de estudio y de la coincidencia en perspectivas teóricas y/o epistemológicas.

Cada CA debió registrar *líneas de investigación*, pero en general, no resultaron de la trayectoria investigativa de grupos de investigación, ni tenían la solidez y la madurez que demandaba el Promep. El resultado de esto fueron líneas más o menos difusas. En palabras de una académica:

[...] nuestras líneas [...] son muy abiertas y cabe casi de todo (P3.2: 52).

A pesar de que el Promep brinda la oportunidad de hacer cambios en los CA —aceptar a nuevos integrantes o dar de baja a alguno—, éstos rara vez se llevan a cabo por el temor a perder el nivel de "consolidado". La *permanencia en el CA* es vital para ese logro.

Las líneas se han ido modificando, en general, más por recomendaciones de los evaluadores que por haber madurado como resultado de la investigación conjunta. Al respecto, un profesor opina:

[...] yo digo que somos partes del cuerpo trabajando y funcionando cada una de manera independiente, a veces, con cierta articulación (P3.1: 37).

Tratando de corregir esto, un integrante de un CA dijo a sus colegas:

[...] si nos propusimos eso [consolidar el CA] y vamos a someternos a evaluación, tenemos que tomar decisiones radicales, ¿no? ¡Hay que hacer más trabajo común! (P8.2: 33).

Esta decisión —presente en todos los CA estudiados— se tradujo en estrategias diversas: compartir con los otros las metodologías y teorías que se

trabajan, desarrollar proyectos en los que participan varios integrantes del CA, formar comités tutorales con integrantes del CA y, sobre todo, producir escritos en que aparecen los nombres de varios de ellos, aun cuando su *participación sea muy desigual*.

Los relatos de los profesores revelan que en sus acciones fueron prioritarios *el éxito y la consolidación del CA*, pues esto significó mayores beneficios para la universidad y para ellos mismos bajo la forma de *oportunidades de superación académica y recursos financieros para investigar*, publicar y acudir a congresos y estancias.

Los profesores entrevistados están orgullosos de lo logrado como se aprecia en los siguientes fragmentos:

[La del CA] es una historia de éxito [...], hay evidencias para poderlo clasificar así, por todas las publicaciones, por todas las investigaciones, por todas las relaciones con otros cuerpos académicos, con otras redes (P1.2: 14).

[...] nos consolidamos, y creo que alguna vez dije que para muchos CA la consolidación es una meta; para nosotros es un resultado [...] de un buen trabajo que hemos hecho, de un buen liderazgo y de una buena agrupación (P2.2: 27).

Lograr y mantener la consolidación del CA se ha vuelto indispensable en la red de estrategias que desde el Estado se han instrumentado. Por ejemplo, en el sistema de estímulos implementado en las Instituciones de Educación Superior para compensar los bajos salarios y la consecuente pérdida del poder adquisitivo de los académicos, se le da un valor en puntos (que se traduce en valor económico) a la pertenencia a un CA consolidado. Asimismo, en las convocatorias para financiar proyectos de investigación se abren rubros para proyectos presentados por CA consolidados.

La preocupación por los aportes al conocimiento no parecen tan significativos como la consolidación del CA. Al preguntar sobre sus aportes, los académicos se refieren a su participación en diversos estados del conocimiento y en algunos diagnósticos locales, pero reconocen que se trata de *aportes modestos*:

[...] pensar que nosotros inventamos el agua tibia se me hace un poquito... bueno, me sorprende (P5.2: 27).

Consideran como aporte el lograr interesar a otros investigadores en algunas metodologías que están empleando, así como vincularse con alguna secretaría de estado para participar en estudios que se les solicitan: "he-

mos tratado de generar insumos para que el gobierno o los principales actores de la política universitaria consideren nuestros trabajos, para que ellos tomen decisiones" (P6.1: 14), dice una académica; otra agrega "[aunque sabemos] que la toma de decisiones está en otro terreno, en el terreno político netamente" (P7.2: 42). Asimismo, se reconoce que se producen muchos libros coordinados, pero pocos artículos para revistas indexadas de circulación internacional.

En opinión de los entrevistados, para lograr la cantidad de productos que necesita un CA consolidado se requiere un *liderazgo eficaz*, una *buena organización* y formas de interacción que faciliten ciertos aspectos como *comunicación, decisiones y acuerdos rápidos* (P1.2: 14). Para ello, es necesario ver al CA como un "proyecto de desarrollo estratégico" (P9.2: 34) y poseer reglas claras, como sugiere una profesora cuando dice:

[Para aceptar un nuevo integrante] tenemos una regla: uno de nosotros que diga "no", nos aguantamos y aceptamos (P5.2: 223).

La notificación constante, incluso por vía electrónica, es básica para tomar acuerdos. Según un profesor, esos acuerdos están en la base de la ética del CA:

[...] lo ético es lo que se racionaliza, lo que se acuerda y lo que se vive (P1.2: 61).

La comunicación es indispensable para resolver conflictos: "Ha habido discusiones [...] pero nada grave que no haya sido resuelto" (P2.2: 70), afirma una profesora. Sin embargo, no siempre participan todos en los acuerdos. Una profesora que está en un espacio físico distinto al de la mayoría de los integrantes del CA dice:

Como yo no estoy, pues me tengo que sujetar a los acuerdos (P3.2: 44).

Otra dice:

[...] algunos hablamos más que otros, y otros no dicen nada, y entonces se aguantan [se someten a los acuerdos]; como en todo, ¿no? (P4.2: 79).

En suma, las políticas que impulsan la formación y la consolidación de los CA han fomentado una cultura de la investigación cuyo resultado ha sido la publicación de muchos trabajos, aunque no en todos ellos haya aportes relevantes. En las prácticas se ha priorizado lograr la productividad que se

requiere para el éxito y la consolidación del CA. En ello han jugado un papel primordial la comunicación y los acuerdos que promueven los líderes del CA que tienen una buena gestión. No obstante, esa condición no impide el *desigual compromiso y esfuerzo* en la producción, lo cual conlleva *conflictos, disputas y rencores* que no siempre se resuelven. A pesar de estos conflictos y disputas, se tiende a preservar el CA para no perder el nivel de *consolidado*. Puede afirmarse que, para buena parte de los integrantes de los CA estudiados, la permanencia en el CA obedece a lo que Habermas (1985) llama *cooperación interesada*, cuya motivación⁷ es la búsqueda de una ganancia o un beneficio y la elusión del castigo o perjuicio. Esta forma de interacción no sólo es coherente con la racionalidad instrumental de las políticas, sino parece haber sido estimulada por éstas.

La eticidad de los cuerpos académicos: entre la reificación y el reconocimiento

Las *formas de participación en el CA* suelen ser muy *disparas*, ya sea porque a algunos no les interesa la investigación, o porque realizan tareas ajenas al CA. Frecuentemente esa disparidad se debe a que uno o más integrantes del CA aceptan cargos de mayor o menor jerarquía en la administración de su universidad, o en la secretaría de educación estatal. Quienes se encuentran en estos casos, suelen trabajar marginalmente con el CA, dejando la carga más fuerte de trabajo a quienes se mantienen como académicos. Alguien lo expresa así:

[...] entonces, si ya te fuiste a trabajar [...] a la SEP, el grupo importa menos, ¿no? ¡Y son varios años! [...] Y eso de alguna forma [...] va separando al grupo (P3.1: 33).

Las situaciones conflictivas generalmente no se ventilan abiertamente y generan enconos soterrados. Las siguientes expresiones dan cuenta de ello:

[...] hubo una cuestión ríspida entre algunos integrantes del CA [...], quedó siempre ahí un poquito de rencorcillo (P7.2: 74).

⁷ Este tipo de motivación corresponde al nivel pre-convencional del desarrollo de juicio moral, que es el nivel más bajo.

[...] los demás no se enteran de todas estas riñas intestinas y, entonces, ven siempre la producción [...], no saben de los bemoles que hay adentro (P4.2: 76).

Existe la impresión de que los *conflictos* no se trabajan abiertamente y por ende no se resuelven, como observan algunos PTC:

[...] yo creo que las diferencias, como en todo grupo, tienen que trabajarse, y eso es lo que menos se hace en los CA, porque se piensa que en el trabajo [nada] nos debe alterar [...], son temas tabú (P4.2: 124).

[...] no hemos enfrentado esas diferencias, o sea, enfrentar en el sentido de ponerlas en la mesa y convertirlas en ese espacio de conflicto y no de bronca, que es diferente (P3.1: 37).

Los conflictos surgen especialmente cuando algún integrante del CA se siente humillado o no reconocido por otro, como se observa en el siguiente fragmento:

[...] hay gente que cree que porque tiene un cargo, puede gritarle a medio mundo, y piensa que tú también *eres parte del inventario* (P4.2: 124).

También hay conflicto cuando alguno se reconoce instrumentalizado, como se ve en los siguientes fragmentos:

[...] cada quien construye desde donde puede, y hay gente que no puede y se *aprovecha de los demás* (P4.2: 135).

[...] a mí me asusta que alguien llegue y me diga: *¿me pones en tu trabajo?* A mí eso no me parece correcto. ¡Cómo vas a poner en un trabajo a alguien que no hace nada! Para mí eso no es ético, pero es una práctica común (P5.1: 36).

En otras ocasiones, esa instrumentalización se llega a dar bajo la pretensión de controlar la conducta de otro, obstaculizando su autonomía, como se refleja en el siguiente fragmento:

[...] muchas veces se interpreta que estar en el CA nos vuelve como una manada. Entonces, si, por ejemplo, opinas lo contrario, te estás volviendo casi un enemigo al interior del cuerpo académico (P6.2: 114).

Varias de las categorías que aparecen en los relatos como *colgarse del trabajo de otro, ver al otro como parte del inventario, piratear el trabajo, agandallar alum-*

nos, se reunieron bajo la categoría "instrumentalización del otro", término que proviene de la tradición kantiana y que Habermas (1989) opuso a la racionalidad comunicativa, la cual busca el entendimiento y el acuerdo o consenso, en lugar de la eficacia utilizando a otro.

Expresiones como las que apuntamos son muestra de que la racionalidad instrumental de las políticas llega a transformarse, en el ámbito de las relaciones interpersonales, en lo que Honneth (2007) llama "reificación". Ésta consiste en la relación entre personas en la cual una de ellas – o ambas – son percibidas como cosas, como objetos de una transacción interesada, como recursos en el marco de un cálculo de oportunidades. La reificación, dice este autor, también tiene lugar en la esfera de las sociedades en las que las personas se ven constreñidas a comportarse como observadores de lo que pasa, más que como participantes activos, lo que configura determinados hábitos que se traducen en pasividad.

Pero si esa racionalidad impregna la vida académica, no sucede sin resistencia; una parte de los académicos le oponen, a esa lógica, una ética del reconocimiento y el compromiso. No es de extrañar que la mayoría de los entrevistados haya señalado entre las conductas más reprobables, dos de manera particular, la *falta de compromiso y la simulación* (P3.1: 72). El compromiso suele surgir del *reconocimiento* de la probidad y el trabajo de otros compañeros:

¿Cómo le dices que no? Trabaja tanto, que no se le puede dejar sola [...] te sientes comprometida ante su propio actuar (P5.2: 165).

Son personas intachables en su trabajo; a lo mejor otras cosas no me gustan de ellos, pero sin la dirección de ellos no podríamos estar pensando en estos proyectos (P4.2: 267).

Para otros profesores, el compromiso no se limita al ámbito universitario:

[...] el *compromiso social*, no sólo el compromiso académico, es el tema importante (P5.2: 157).

Esta manera de ver coincide con las tesis de Ricoeur (2006) sobre el reconocimiento, entendido no únicamente en relación con la dignidad del otro sino también con su vulnerabilidad, lo cual nos obliga a establecer compromisos. Cuando se trata de generaciones futuras, el reconocimiento obliga a la promesa sin esperar reciprocidad. Entendido así, el reconocimiento tiene implicaciones políticas, pues conduce a la modificación de las prácticas (Honneth, 2010).

Al preguntar a los profesores sobre la manera en la que entendían la *ética profesional* y la *ética de la investigación*, se refirieron a diversos *valores*: el más mencionado fue el del *compromiso*, que también se expresó como *entrega en la tarea y reconocimiento del otro*; en segundo lugar se mencionó la responsabilidad; en tercero, la *participación democrática*; después se mencionaron, con una recurrencia poco significativa, otros valores como *la honestidad, la tolerancia, la paciencia, la disciplina, la humildad y la puntualidad*. Sólo un profesor mencionó como valor el estar *abierto al saber y la verdad*. Se habló de *antivalores* que se expresan en *conductas no éticas*, entre las que sobresalen: en primer lugar, *la copia y el plagio*; en segundo, el actuar de manera irresponsable, lo que incluyó: *la morosidad en el cumplimiento de lo comprometido*, el *no esforzarse lo necesario* y el *colgarse* del trabajo de otros. Aunque con poca recurrencia, también se mencionaron como antivalores el *no cumplir acuerdos* y la *complicidad* con conductas no éticas. Para alguno, la *disputa por el poder* también es un antivalor. Refiriéndose a conductas no éticas de los académicos, además de la falta de compromiso, se mencionaron: *no leer los trabajos* de los estudiantes, *no acompañarlos* adecuadamente en su proceso formativo y *piratearlos*, empleando sus ideas o trabajos como si fueran propios.

Así, el trabajo de los profesores transcurre entre el compromiso — que se funda en el reconocimiento de la dignidad y la vulnerabilidad del otro — y las transacciones interesadas que, arrojadas en la pretensión de eficacia, conllevan procesos de reificación. Al menos por la recurrencia de una y otra tendencias en los datos que analizamos, podemos sostener que — en esa tensión — es el compromiso el que sale perdiendo, sobre todo porque se tiende a reducirlo al cumplimiento de metas, dejando de lado su vínculo indisociable con el reconocimiento. Esa tensión caracteriza la eticidad (Yurén, 2013) del CA, entendida no sólo como el conjunto de valores y disvalores que comparte ese colectivo, sino también como la forma en que valores y disvalores se realizan, son socializados y apropiados por los miembros del colectivo.

Las prácticas académicas: las interacciones productivas y la formación ética

En las condiciones descritas, la pretensión de la eficacia está presente en las prácticas del CA. *Interacciones productivas* (P2.2: 19) es la expresión empleada por uno de los entrevistados, que condensa bien el sentido que le dan los académicos a la manera de relacionarse para lograr un CA consolidado.

"Cumplimos con lo que proyectamos; ese es otro detalle de éxito" (P2.2: 21); ésta y otras expresiones dan cuenta de que los profesores se han apropiado la racionalidad que busca la eficacia. Una profesora afirma que cuando se les planteó que debían formar un CA, ella propuso:

[...] tenemos que analizar este programa, y si el programa quiere usarnos, será mejor que nosotros podamos usar al programa (P9.2: 156).

Esa lógica de la interacción productiva se revela de manera recurrente en el discurso de los profesores. Una académica lo plantea así a sus colegas:

[...] tengo este proyecto, ¿con qué me apoyas?, por aquello de las publicaciones y los reportes, ¿no? (P1.1: 20).

Otra cuenta haber dicho a sus colegas:

[...] se trata de un proceso estratégico. Si tenemos que hacer cosas juntos, pues definamos cómo es que vamos a ponernos de acuerdo para hacer estas cosas (P9.2: 13, 14).

Esas formas de interacción les permiten a los integrantes del CA lograr un buen número de publicaciones y de graduados. Como valor agregado, los académicos reconocen estar en constante formación. Las siguientes afirmaciones resumen la convicción de la mayoría:

[...] todos hemos encontrado en el CA el espacio y los compañeros que necesitamos para desarrollarnos (P2.7: 63).

[...] una parte muy importante de todo este trabajo ha sido la formación (P4.2: 86).

[...] si el cuerpo académico es un proyecto de desarrollo estratégico, no [debiera] beneficiar sólo a la colectividad, sino se debiera encontrar en él la posibilidad de desarrollo de cada uno de los integrantes (P9.2: 34).

Escribir con algún colega del CA y/o con algún becario es algo constante en la vida de los PTC. Cumplir con los tiempos para entregar los trabajos les obliga a ser claros en las tareas que les toca realizar a cada uno. La manera en la que esto se concreta se ejemplifica así:

[Para hacer el libro] hicimos el guión, primero del texto completo, luego de cada capítulo, y ahí nos distribuimos por partes (P8.2: 41).

Todo se aprovecha: si hay intercambios entre los integrantes para aprender algo nuevo, se hace bajo la forma de un seminario o un diplomado y se invita a otros colegas y estudiantes; si alguien consigue un financiamiento para un proyecto, los demás integrantes del CA y los estudiantes del posgrado participan en las publicaciones: "al estar vinculadas las líneas de investigación del posgrado con nuestro CA, entonces todo sale muy fácil" (P4.2: 94), expresa una académica.

La narrativa de los profesores revela que en la base de sus prácticas académicas están las *interacciones productivas*. Este término, que resume tan adecuadamente el sentido de lo dicho por los profesores sobre sus prácticas, es antinómico: por una parte, alude a interacciones que se fundan en *la comunicación y los acuerdos*, por lo cual resultaría equivalente a la interacción comunicativa (Habermas, 1989); por otra parte, con los acuerdos se busca desatar acciones eficaces para lograr el nivel de producción que se requiere para consolidar el CA (por eso el adjetivo "productivas"). Entonces, lo que se inició como interacciones comunicativas se transforma en acciones estratégicas (Habermas, 1989) que demandan eficacia (Habermas, 1985) y favorecen la instrumentalización de otros.

No es raro, entonces, que en las prácticas académicas se mantengan latentes los *conflictos, disputas y rencores* originados por las acciones reificantes que acompañan el proceso de consolidación del CA. Dicho brevemente, las prácticas que despliegan los integrantes del CA producen y reproducen una forma de eticidad en la que las acciones estratégicas predominan.

En el ambiente generado por estas prácticas se lleva a cabo la *formación ética* de los estudiantes. En efecto, cuando se les preguntó a los profesores por las estrategias que seguían para formar éticamente a los estudiantes, las respuestas aludieron frecuentemente al ejemplo. Los siguientes fragmentos permiten apreciar la misma respuesta con algunos matices:

Los valores se transfieren, se transmiten y se viven en toda la institución [...], enseñar con el ejemplo [...]. Si a mí me conocieron *licenciado* y ahora me dicen *doctor*, entonces a ellos les significa mucho esto, es decir, hay una ruta ética de entrega, de realización, de constancia, de sistematicidad [que sirve de modelo] (P1.2: 55).

Para mí, lo mejor [para la formación ética] sería el *ejemplo*. Se predica con el ejemplo: no puedo exigirle a alguien que llegue temprano, si yo siempre llego tarde; o no puedo decirle a alguien que no mienta, si me la paso mintiendo (P3.2: 116).

Algunos académicos consideran que el ambiente que se le brinda al estudiante es lo suficientemente adecuado como para que éstos vayan internalizando motivaciones y formas de interacción que lo constituyan como sujeto ético:

En los posgrados, al estudiante se le da mucha importancia, se le da mucho espacio, interviene, tiene voz y voto, construye; al estudiante se le ve como compañero [...] se le dan pautas para seguir trabajando. Entonces, ve usted profesores y estudiantes en el ámbito de la realización, de la colaboración, del apoyo. Estos son valores académicos éticos... [La ética se enseña] con actitudes muy específicas de tolerancia, respeto, comprensión, apoyo, todos estos valores humanos (P1.2: 61,63).

Considerando que lo expresado por este profesor es compartido por varios de los entrevistados, puede pensarse que se confía en que la formación ética descansa en un proceso de socialización, desarrollado en un ambiente en el que reina el reconocimiento y están ausentes las conductas reificantes y transacciones interesadas. Lo que nos muestra el análisis de lo narrado por los profesores es que las condiciones no son del todo adecuadas para que esto suceda así.

Quizá es por ello que una parte de los académicos entrevistados coinciden en que el aprendizaje práctico resultante de la socialización; es efectivo sólo si se acompaña de la reflexión apoyada en la teoría. Las siguientes expresiones son muestra de esto:

[...] yo propicio que los estudiantes resuelvan un dilema, eso está muy bien, pero [...] les doy los elementos para que la solución se dé con sustentos de una epistemología (P1.2: 69).

[...] creo yo que aprendemos más en la práctica que en la pura reflexión teórica, pero me parece que ésta es no sólo necesaria sino indispensable (P3.2: 144).

Es decir, se procura trabajar sobre asuntos prácticos, sobre contenidos dilemáticos que provienen de la práctica. Sin embargo, los dilemas a los que se hace referencia aluden a escenarios ajenos a los estudiantes. Ninguno de los entrevistados comentó que se pusiera en cuestión la manera en la que se estaba socializando a los estudiantes. Tampoco se aludió a que los estudiantes que aprendían del ejemplo pudieran estar aprendiendo también conductas no éticas, e internalizando como patrón de conducta la transacción interesada o la reificación.

Son pocos los PTC que se acercan a una posición crítica de la eticidad que están contribuyendo a reproducir. Algunas afirmaciones se refieren a esto:

No se trata de ser seres perfectos, sino quienes puedan darse cuenta que pueden errar, y que lo importante no es estar en el cielo, sino saber que desde el suelo [...] estoy levantándome y construyéndome (P4.2: 178).

[...] yo creo que siempre estamos posicionados ideológicamente y eso comporta un posicionamiento ético [...] no sólo en los contenidos curriculares sino en toda nuestra práctica en el transcurso del trabajo de la academia, en la tutoría, en todo (P5.2: 31,129).

La académica que vertió este último testimonio deriva la conclusión de que la formación ética de los estudiantes debería ser transversal, más que centrada en una asignatura, y apunta a una conclusión que permitiría superar el nivel de una socialización acrítica: el proceso tendría que basarse en un trabajo de distanciamiento de los integrantes del CA, que les permitiera hacer la crítica de lo que están viviendo y de la manera en la que desarrollan sus prácticas. En términos de la profesora, se trata de:

[...] un trabajo de reflexión, pero colegiado, no individual, [pues] si seguimos haciéndolo individualmente no pasamos de criticarnos unos a otros (P5.2: 255).

Dicho en términos teóricos, la formación ética radica no sólo en la socialización de la eticidad prevaleciente, sino sobre todo en propiciar y acompañar la construcción de un *ethos* (Yurén, 2013), es decir, de un conjunto de disposiciones que permitan al sujeto tomar decisiones morales y autorregularse conforme a criterios de justicia posconvencionales (Habermas, 1985).

La teoría sustantiva

Al relacionar las categorías más fundamentadas y densas, ajustándonos al sentido que le dieron los actores, se reveló la teoría sustantiva en la que se inscribe la respuesta a las preguntas planteadas. En primer término, la racionalidad instrumental de las políticas de evaluación de las IES influye en la dimensión ética de las prácticas académicas de quienes integran los CA estudiados, al favorecer una eticidad defectiva (caracterizada por *antivalores* y acciones reificantes) que entra en tensión con una ética del *compromiso* y el *reconocimiento*. Esa tensión alimenta las *interacciones productivas*, que

encarnan una antinomia y constituyen la clave de *la consolidación y el éxito del CA*.

En segundo término, esas interacciones son también la base de la socialización que se sigue como estrategia para la *formación ética* de los estudiantes. En estas condiciones puede esperarse que el *ejemplo* que se da a los estudiantes no esté tan cargado de valores como los profesores suponen y, en cambio, sea portador de motivaciones interesadas y comportamientos reificantes. Asimismo puede suponerse que las experiencias que el alumno vive al interior del CA no sean del todo ajenas a las conductas no éticas que los propios entrevistados reconocieron. Dicho brevemente, la formación ética por la vía de la socialización que practican los CA estudiados resulta defectiva e insuficiente para propiciar la construcción de un *ethos* que favorezca *el reconocimiento y el compromiso* que es lo que los actores entrevistados ven como ideal.

Cabe añadir que, para contrarrestar esos efectos, sería necesario oponer de manera consciente resistencias a las conductas reificantes. Lo narrado por los profesores permite afirmar que buena parte de las prácticas de los CA llevan el sello de la racionalidad instrumental; podemos suponer que eso sucede porque la eticidad imperante se naturaliza, forma parte de lo normal, y los actores la internalizan y la validan con su acción. Al no poner en cuestión esa eticidad, la resistencia a ella puede ser poca o nula y las prácticas la reproducen gracias a la recursividad de las acciones (Giddens, 2003). Por ello, no parece adecuado basar la formación ética de los estudiantes en la socialización, sin someter a crítica la eticidad prevaleciente.

Conclusiones

A reserva de que los resultados de nuestro trabajo sean comparados con los que arrojará el estudio en otros casos, podemos arribar a algunas conclusiones que son válidas para los casos analizados y pueden emplearse como supuestos en futuras investigaciones.

- 1) La racionalidad instrumental de las políticas aplicadas a la educación superior, concretadas éstas en el Promep, ha propiciado que, desde la integración de los CA estudiados hasta el logro y el mantenimiento de su consolidación, se realicen prácticas basadas en la cooperación interesada cuya motivación es la búsqueda de la ganancia y la elusión del perjuicio, lo cual configura una eticidad proclive a la reificación.
- 2) La cultura de la investigación que promueven los CA estudiados conlleva una tensión entre dos tendencias: por un lado, un afán de productividad

que tiene por finalidad la consolidación de los CA, y por el otro, un sentido de compromiso con la tarea de realizar investigación de buena calidad y formar investigadores y profesionales éticos. La tensión provoca dilemas cuya resolución no siempre se resuelve en favor de la ciencia y de la formación de los estudiantes.

- 3) Los CA no pueden sustraerse al sistema de eticidad que rige en la educación superior y, por ende, a la racionalidad instrumental de las políticas y estrategias que les son impuestas, sin embargo, sí pueden resistirse a ese sistema de eticidad. Para ello se requiere tener conciencia de lo que está sucediendo y modificar las prácticas.
- 4) Si bien es cierto que la colaboración entre los investigadores es conveniente para lograr buenos resultados, la manera en la que se conformaron y operan los CA no siempre está contribuyendo a ello. Antes bien, en ciertos casos parece contraproducente ejercer presión para mantener a los académicos en los CA, cuando no media entre ellos el reconocimiento.
- 5) Limitar la formación ética de los estudiantes a procesos de socialización cuando la eticidad obedece a la racionalidad instrumental, resulta contraproducente. La construcción de un *ethos* crítico que atienda a criterios de nivel posconvencional requiere de una estrategia cuidadosa que incluya información, debate, dilemas y un acompañamiento comprometido.

Referencias

- Acosta Silva, Adrián (julio-septiembre de 2006). Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México. *Revista de la Educación Superior*, xxxv (3) (139), 81-92.
- Acosta Silva, Adrián (2014). Gobierno universitario y comportamiento institucional, la experiencia mexicana 1990-2012. *Bordón*, 66 (1), 31-44.
- Aluja, Martín y Birke, Andrea (2004). *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ANUIES (enero-marzo de 1997). Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior (Promep). Documento presentado el 13 de noviembre de 1996 al pleno de la Asamblea General de la ANUIES. *Revista de la Educación Superior*, 26 (101), 1-42.
- Arfuch, Leonor (diciembre, 2004). Arte, memoria, experiencia: políticas de lo real. *Confines* (15), 111-123.
- Becher, Tony (1994). The State and the university curriculum in Britain. *European Journal of Education*, 29 (3), 232-246.
- Becher, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos, la indagación de intelectuales y las culturas de las disciplinas*. Barcelona : Gedisa.
- Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós, Colección Maestros y Enseñanza.
- Boyer, Ernest L. (1997). *Una propuesta para la educación del futuro*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Brunner, José Joaquín (2006). *Mercados universitarios: Ideas, Instrumentaciones y Seis Tesis en Conclusión*. Recuperado el 12 de mayo de 2014, de José Joaquín Brunner: http://www.brunner.cl/wp-content/uploads/2012/12/%C2%A0MERCADOS-UNIVERSITARIOS_2006.pdf
- Brunner, José Joaquín & Uribe, Daniel (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.
- Campo-Redondo, María & Labarca Reberol, Catalina (septiembre-diciembre de 2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, 25 (60), 41-54.
- Conacyt (2013). *Sistema integrado de información sobre investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación*. Recuperado el 19 de abril de 2014, de Conacyt a: <http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/cms/paginas/Estadistica.jsp>
- Conacyt (febrero de 2014). *Sistema de consulta del PNPC*. Recuperado el 13 de junio de 2014, de Sistema de Consultas: <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/intro.php>
- Díaz Barriga, Ángel (2009). La acreditación de programas (planes de estudio). Entre el formalismo y los procesos educativos. *Ponencia presentada en Congreso Internacional de Educación. La educación hacia el bicentenario*. (págs. 1-11). Villa María, Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Villa María.
- Giddens, Anthony (1984/2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración* (J. L. Etcheverry, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Gil Antón, Manuel (2012). Un cuarto de siglo: el fin de la etapa de la conducción de la educación en México. En J. R. Cossío Díaz, & E. Florescano (Edits.), *La perspectiva mexicana en el siglo XXI*. (págs. 264-201). México: Fondo de Cultura Económica.
- Goetz, Judith, & LeCompte, Margaret (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. (A. Ballesteros, Trad.) Madrid, España: Morata.
- Habermas, Jürgen (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. (R. García Cotarelo, Trad.) Barcelona: Península. Colección Homo sociologicus.
- Habermas, Jürgen (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. (M. Jiménez, Trad.) Buenos Aires: Taurus.
- Hirsch, Ana, & Pérez-Castro, Judith (2013). Estado de conocimiento sobre valores profesionales y ética profesional. En *La investigación en México en el campo Educación y Valores. Estado del conocimiento de la década 2002-2011* (pág. en prensa). México: ANUIES-COMIE.
- Honneth, Axel (1949/2007). *La réification. Petit traité de Théorie critique*. (S. Haber, Trad.) París: Gallimard, NRF essais.
- Honneth, Axel (1992/2010). *La lutte pour la reconnaissance*. (P. Rusch, Trad.) París: Cerf.
- Jiménez Nájera, Yuri (septiembre 2013). Los efectos de la "Revolución Neoliberal" en la Educación Superior Mexicana. *Educ@upn.mx* (13), <http://www.educa.upn.mx/hecho-en-casa/num-13/194>.
- López Leyva, Santos (2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de la educación superior*, 39 (155), 7-25. Recuperado el 13 de junio de 2014, de Revista de la educación superior: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000300001&lng=es&nrm=iso

- Mijangos, Juan Carlos, & Manzo, Karla Sughey (enero-junio, 2012). Gestión del conocimiento de tres cuerpos académicos consolidados del área. *Sinéctica*, Recuperado de <http://www.sinectica.iteso.mx/index>.
- OCDE (enero de 2012). *Perspectivas OCDE: México. Reformas para el cambio*. Recuperado el 19 de abril de 2013, de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico: <http://www.oecd.org/mexico/49363879.pdf>
- OECD-CERI (2004). *Revisión Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo. Reporte de los Examinadores sobre México*. Recuperado el 9 de junio de 2010, de OECD-CERI: <http://www.oecd.org/dataoecd/42/23/32496490.pdf>
- Osorio-Madrid, Raúl (2011). La investigación educativa en México: entre una semiprofesión y una práctica no consolidada. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, III (6), http://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewArticle/100/html_12.
- Pinto, Rosalba; Galaz Fontes, Jesús Francisco; Padilla González, Laura Elena (2012). Estudios nacionales sobre académicos en México: Una comparación metodológica. *Revista de la Educación Superior*, Julio-Septiembre, 9-49.
- Ricoeur, Paul (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. (A. Neira, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2002). Continuidad y cambio de las políticas de Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (14), 133-154.
- Secretaría de Educación Pública (30 de diciembre de 2007). *Acuerdo 417 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep)*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5011999&fecha=30/12/2007
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Evaluación de consistencia y resultados 2011-2012*. Recuperado el 6 de junio de 2014, de Programa de Mejoramiento del Profesorado: http://promep.sep.gob.mx/Evaluacion_externa/Eval2011/S027.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (28 de febrero de 2013a). *Acuerdo número 678 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep)*. Recuperado el 29 de mayo de 2014, de Diario Oficial de la Federación (México): http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5289454&fecha=28/02/2013
- Secretaría de Educación Pública (29 de diciembre de 2013b). *Acuerdo número 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente*. Recuperado el 13 de junio de 2014, de Dirección de Superación Académica: <http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Reglas%20de%20Operacion%202014.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (enero de 2013c). *Estadísticas Promep*. Obtenido de Dirección de Superación Académica: <http://dsa.sep.gob.mx/estadisticas.html>
- Shamoo, Adil E., & Resnik, David B. (2009). *Responsible conduct of research* (2a. ed.). Oxford: University Press.
- Villarreal, Héctor (octubre-diciembre de 2004). Financiamiento de la educación superior: De la meritocracia al cabildero. *Academy.edu* (132), 1-9, Recuperado de <http://www.academia.edu/1206482/>.

- Yurén, Teresa (2013). Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de "agencia". *Perfiles Educativos, Suplemento*, xxxv (142), 6-14.
- Yurén, Teresa, Saenger, C., & Rojas, A. (enero-abril 2014). Prácticas de investigación sobre formación moral en México. Meta-análisis de un estado del conocimiento. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (1), 1-22, Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/>.

