

Cuerpos Académicos, política e ideología. Cuando la realidad supera la ficción

Juan Pablo Sánchez Domínguez
Universidad Autónoma del Carmen
jsanchez@pampano.unacar.mx

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito analizar el ideal de Cuerpo académico que se promueve a través de las políticas públicas e institucionales y la condición real en la cual se encuentra el quehacer cotidiano de la práctica docente. Se reflexiona de forma crítica sobre la realidad actual de los procesos dirigidos a la consolidación de los cuerpos académicos, sus pretensiones y resultados.

Mas adelante y en base a nuestra experiencia, presentaremos las vicisitudes ajenas y propias que han posibilitado hasta el momento nuestra condición como cuerpo colegiado, con ello procuraremos proponer algunos aspectos básicos que permitan en un futuro la creación de proyectos de inclusión más heterogéneos y lógicos.

Palabras clave: Cuerpo académico, colegiado, práctica docente, políticas públicas

Introducción

En el caso de nuestro país, al menos, si decidimos realizar un análisis contemporáneo sobre las Instituciones de Educación Superior (IES), nos veríamos obligados a referenciar aquellas formas modernas que establecen sus lógicas de racionalizar y operar. Estas mismas lógicas prevalecientes al tiempo que dislocan la realidad sustantiva de la universidad exigen respuesta a los problemas que ocasionan (Ibarra, 2002). Esta ambivalencia de hechos coloca a la IES en dos posibilidades crecientes, la primera sumarse a esta postura globalizante de producción y consumo o segundo sobrevivir de forma crítica a esta realidad pseudoconcreta y mantener sus funciones inherentes (Kosik, 1997).

Procuraremos dar cuenta de ciertos antecedentes que se han venido fraguando bajo esta práctica discursiva homogenizante, hemos de dirigir nuestro interés primordialmente sobre los académicos y el lugar que ellos ocupan dentro de las políticas de educación superior. Una de las consecuencias inmediatas resultante de los cambios institucionales salen a la luz al saber que una de las formas de abordar a los académicos en la mayor parte de las IES es por su máximo grado estudios ligando su productividad no solo a factores de carácter eminentemente intelectual, como las publicaciones, la participación en proyectos, etc., sino también a cuestiones de antaño referidas a la administración como son las tasas de retención de estudiantes, la cobertura de los programas educativos impartidos y las tasas de reprobación y titulación (Ortega & Sánchez, 2007).

Si realizamos una mirada retrospectiva a esto que acabamos de marcar como situación actual, tendríamos que comentar que antes de los años 60S las políticas y procesos de gestión de la educación superior aún no estaban delimitados ni definidos concretamente, la docencia universitaria aun constituía una práctica de reconocimiento, prestigio y remuneración económica. Las universidades mantenían aún el interés de tener

dentro de sus comunidades académicas profesionistas que cumplieran al menos con dos condiciones, en primer lugar, prestigio debido a su destacada labor privada y/o pública dentro de su disciplina, en segundo lugar, sujetos que desearan impartir y compartir los conocimientos adquiridos con los futuros profesionales. Posteriormente ya en los años 70s el incremento desmedido de la matrícula estudiantil impactó fuertemente sobre las políticas de gestión de las IES, bajo el ideario de “universidad para todos” la contratación de docentes también se masificó solo que ahora con deficiencias en los procesos de selección, formación y profesionalización. La lógica imperante fue cubrir las demandas de crecimiento del alumnado derivadas de un discurso moderno de “igualdad de oportunidades” (Pérez, Rodríguez & Ramírez, 2008). Esta forma de estructurar la planta docente de manera improvisada y sin rumbo, fue la que se estableció durante largo tiempo, mas tarde ya para los años 80s bajo una crisis nacional generalizada y el crecimiento desmedido de la matrícula estudiantil, la creación de políticas sistemáticas que apoyaran esta nueva realidad docente fue desestimada. Los efectos de estas condiciones no se hicieron esperar, primordialmente se dieron en dos aspectos, el primero de tipo económico, reflejado en inestabilidad laboral, reducción de salarios y saturación de trabajo, el segundo de tipo académico, con lo cual no fue raro observar poca o nula formación en los profesores. Con ello se acrecentó un fenómeno, a decir, el hecho de que las universidades retuvieran a los egresados con mejores promedios para habilitarlos como docentes, evitando así costosos procesos de contratación y habilitación. Ante esto resultaba bastante obvio que no podía esperarse calidad académica para hacer frente a las nuevas dificultades de las IES.

En este esquema y con una economía neoliberal surgen para los años 90s las nuevas políticas de educación superior en México, provenientes de una lógica de mercado lograron imponerse discursos destinados a la calidad, ligándose a estrategias de evaluación, rendición de cuentas, planeación estratégica, financiamiento unido a resultados sobre indicadores predeterminados y a una cultura de competencia (Pérez, et

al, 2008). Para este mismo periodo y como estrategia homogenizante en nuestro país se empezaron a desarrollar una serie de políticas tendientes a la profesionalización del personal académico, tal es el caso de los programas destinados a la homologación salarial y el programa de estímulo al personal docente, aunque la intención era bastante tendenciosa solo abarcó un tercio de toda la población académica.

Lamentablemente estos esfuerzos estuvieron desarticulados de tal manera que provocaron cierta dinámica enclavada en las IES (Miranda, Castillo & Vega, 2005). En la medida en que las pocas políticas públicas y mecanismos de gestión del personal académico se enfocaron sustancialmente en la docencia, otras funciones sustantivas de la universidad quedaron eclipsadas, sobre todo en la provincia donde no se contaba con la infraestructura requerida para el desarrollo de la investigación. Puede decirse que el crecimiento no sólo fue desigual, sino también, en gran medida incierto (Ortega et al, 2007). Con el tiempo se fue creando la figura del profesor de tiempo completo, focalizando instrumentos específicos para su evaluación y estrategias para el otorgamiento de los recursos competidos, dando pie a la aparición de tres organismos: SNI, SUPERA Y PROMEP, el primero se encargó en apoyar a los profesores constituidos como investigadores, debido a la escasez en investigaciones por parte de los profesionales del país. En el caso del programa SUPERA este no ha podido ser valorado puesto que en tan solo dos años fue sustituido por PROMEP, que aún planteando nuevas líneas para el trabajo académico está destinado a profesores de tiempo completo y sustancialmente a la consolidación de los cuerpos académicos (Ortega et al, 2007).

En síntesis es posible declarar, que por lo menos antes de la aparición de estos programas federales la “expansión” de las IES estuvo aunada a la falta de una política educativa sistemática y focalizada para regular académicamente tanto la contratación, pero, sobre todo, la formación docente, y por otro lado, a pesar de los esfuerzos creados en los distintos niveles tendientes a la consolidación de la planta académica los mismos

actores han permeando y posibilitado simultáneamente ciertos vicios que obstaculizan el crecimiento lógico y coherente de los cuerpos académicos.

DESARROLLO

Cuerpos académicos: De políticas y realidades.

En nuestra indagación teórica descubrimos que diversos autores coinciden en que una de las dificultades mayores que ha detenido el crecimiento imaginado en las IES ha sido en principio la falta de políticas educativas orientadas por un proyecto académico claro y en segundo a que las pocas iniciativas han estado orientadas por las lógicas de un modelo económico neoliberal. Esta forma de racionalizar la educación superior tiene sus antecedentes más claros en la década de los 80s. El incremento desmedido de la matrícula estudiantil llevo también a la masificación en las IES de profesionales contratados con criterios más laxos y desorientados en términos formativos.

Deja de pensarse en un docente que por su trayectoria, prestigio y deseo profesional pudiera incorporarse a la dinámica universitaria, las IES y sus políticas se encaminaban más a cubrir la demanda educativa y no al proceso formativo propiamente. Bajo este criterio lentamente los académicos de antaño con vasta experiencia fueron sustituidos por jóvenes recién egresados que establecieron como única forma de ingreso económico el trabajo universitario, este fenómeno definió de algún modo el Profesor de Tiempo Completo (PTC) logrando con ello y de forma inesperada una nueva dinámica en el proceso educativo universitario, sin embargo, no fue sino hasta mediados de la década señalada que la Secretaria de Educación Pública (SEP) comenzó a “dar cuenta” de que la mayor parte de las responsabilidades sustantivas de las IES recaían en los profesores de tiempo completo, al mismo tiempo que estos se dedicaban casi en exclusividad a cubrir la demanda de clases (Ortega, et al, 2007). Resulta pertinente señalar que esta información

solo venia a poner en claro un hecho ya estructurado en la vida universitaria, a saber, una serie de carencias formativas y desatención de las otras funciones básicas de las IES sin instancias internas que frenaran su aceleración.

Posteriormente ya para los años 90s el subsidio destinado para las IES sufrió cambios importantes disminuyendo así la participación del Gobierno federal y creando no sólo la coparticipación de los gobiernos estatales, sino también, la repartición de fondos competidos. (Ortega, et al, 2007). En síntesis, dada la carga académica excesiva, la competencia por recursos extraordinarios para proyectos de investigación, poca infraestructura y salario poco reductible, solo algunos docentes lograron hacer frente a esta situación vía de obtención de grados académicos, mientras que la mayor parte optaron por tener más de un empleo que en mínimo grado tenían que ver con cuestiones educativas. Esta situación a nuestro entender bastante crítica impuso una lógica de operar subyacente de las políticas académicas en los próximos años.

En resumen, la idea estratégica de elevar la calidad de las IES no solo implicó “per se” al trabajo académico, además involucró la redefinición de estrategias de financiamiento, es decir, el trabajo académico ahora tenía que ser competido y evaluado, implementando programas institucionales, estatales y federales, a partir de la valoración del trabajo individual. De este modo se fueron especializando instrumentos de evaluación para el otorgamiento de los recursos dando lugar fundamentalmente a tres organismos SNI, SUPERA Y PROMEP, el propósito del SNI consistía básicamente en impulsar a la investigación tan escasa de nuestro país, si bien los resultados han sido bastante alentadores, es reprochable el hecho que el beneficio solo ha impactado en aquellas universidades de antaño que han contado con la infraestructura suficiente para realizar esta labor, como muestra tenemos según los datos del 2012 que en el país habían 18,555 investigadores reconocidos de las 595 instituciones registradas el 20% trabaja para la

UNAM, el 5% para la UAM, el 4% para el IPN, el 4% para el Cinvestav, el 4% para la UdeG y el 3% para la U de Nuevo León. Es decir, el 40% se distribuye en 6 Universidades y el 60% restante en las otras 589 instituciones. Otro de los elementos criticables puede traslucirse en el hecho que el impacto solo ha sido sobre una función sustantiva de la universidad, dejando a las restantes fuera. Con respecto a la segunda instancia en cuestión denominada en su momento como SUPERA, de ella no podemos hacer mención de muchas cosas debido a que como ya mencionamos, rápidamente fue superado por PROMEP este organismo si bien plantea nuevas líneas para el trabajo académico está destinado a PTC, como lo hemos señalado, la lógica imperante de este programa estuvo establecida por la obtención de grados más que por la consolidación y solidificación de la planta docente. Por tal hecho muchas IES del país crearon maestrías con un carácter interinstitucional, procurando con esto aumentar sus estadísticas al mismo tiempo que se posibilitaba el acceso a recursos extraordinarios, de esta forma y casi de manera fantástica se reducían las brechas cuantitativas con otras IES. Como consecuencia de ello surgieron maestrías sin estándares de calidad, ocasionando el crecimiento desmedido de postgrados laxos y de docentes medianamente formados en la cuestión académica. Lamentablemente, bajo este contexto surge la conformación de cuerpos académicos al menos en nuestra institución.

Considerar este contexto nacional, institucional y las transformaciones en la profesión docente no tiene otro objetivo que el comenzar a pensar al menos de forma retroactiva nuestro presente.

En contexto

Como lo hemos señalado, los cuerpos académicos como instancias generadoras de conocimiento se establecen en las IES como un efecto de la aplicación de ciertas políticas públicas impulsadas por la necesidad de hacer frente a una lógica globalizante de racionalidad pragmática, pero también como una forma de regular el acceso a los recursos públicos (Chávez, Infante & Canto, 2011). Otro de los aspectos que incitan esta forma de re-organizar la labor académica es el resguardo de la UNESCO en 2005 que mediante un informe que concita a varios investigadores y estudiosos del momento validan las posibilidades y limitaciones de una llamada “Sociedad del conocimiento”. De ese momento en adelante en las IES solo se hará referencia al trabajo colectivo, aunado a esto ya la SEP en su plan de desarrollo 2001-2005 introdujo el término “cuerpos académicos” para su uso (Chávez, et al, 2011). A partir de esto se generaron nuevas prácticas discursivas y también políticas institucionales que determinaron la dinámica y conformación de nuestra vida académica.

En lo que respecta a nuestros antecedentes más cercanos inclusive antes de nuestra conformación como Programa educativo (P.E) y/o Cuerpo Académico de Psicología Clínica (CAdePC), tenemos que para el 2001 se produce el cambio de “Director-administrador” de la entonces Facultad Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR) este evento traerá consecuencias significativas tanto en lo político como en lo académico. Entre el nuevo y el anterior administrador, se generaron procesos discontinuos de gestión y visión, por un lado el Director saliente pasa a tomar posesión de la Dirección de investigación y postgrado, mientras que el entrante respaldado por su parentesco político con el Rector en turno, marcan la forma y estilo de gestión de los próximos nueve años (Ortega, 2009, pp. 28).

En el transcurso del periodo señalado surge el CAdePC, formalmente registrado en el 2004. La UNACAR bajo la “orientación” del Representante Institucional ante Promep (RIP) instituye que todos P.E insoslayablemente debían constituirse como CAs por lo menos en formación. Cabe señalar que el P.E en cuestión inicia sus actividades a mediados del 2003 lo que significa que la planta académica se encontraba en vías de conformación e incluso en procesos de contratación, con ello las cargas en aula resultaban excesivas.

Por otro lado, la trayectoria en investigación, experiencia docente y formación académica de este grupo de profesores resultaba heterogénea y en el peor de los casos incipiente. Referimos que al menos el 80% del profesorado estaba compuesto de jóvenes licenciados recién egresados de alguna universidad del país contrariamente a lo que PROMEP establecía como perfil deseable. Era difícil bajo este panorama pensar en un trabajo colectivo, colaborativo y consistente, sin haberse fincado ni en lo mínimo un interés común que es lo que orienta básicamente a todo CA. Una de las cosas que resulta valioso señalar es que estos jóvenes profesores no tenían claridad sobre la decisión de trabajar como docentes ni mucho menos en la UNACAR, el 90% había llegado de otras entidades federativas y se enfrentaban a una ciudad completamente distinta de la cual estaban acostumbrados, con esto se ponía en entredicho una posible permanencia en la institución y la construcción de una trayectoria con visión a futuro. Paralelamente en la DES ciencias de la Salud, el director vigente decide impulsar la investigación, mediante una estrategia basada principalmente en la obtención de grados académicos, tenemos;

Finalmente para el 2008 se concretan tres proyectos de postgrados que deberían traer como beneficio el 100% de docentes con grado de maestría y un 40% con grado de doctor. En prospectiva para este año tenemos que, para la Licenciatura en enfermería se instauró un programa de maestría en convenio con la Universidad de Guanajuato. En vínculo con la Universidad de Granada, España, alrededor de 20 docentes de las licenciaturas en Nutrición y educación Física y deporte inician un programa de doctorado en motricidad.

De igual manera se elaboró con la Universidad de Cienfuegos, Cuba, la maestría institucional en educación e investigación de la salud (Ortega, 2009, pp. 29).

En este sentido, bajo la lógica de la inmediatez y como única posibilidad real de crecimiento tanto económico como académico el 60% de los miembros del entonces CAdePC se matricularon al postgrado ofrecido por la DES, mientras que el 20% se encontraba realizando estudios fuera de esta institución y el 20% restante ya contaba para ese momento con el grado de maestría. El postgrado institucional en el fondo presentaba algunas incongruencias curriculares, omitía procesos mínimos de selección, mostraba una lógica homogenizante, sin reconocimiento de trayectorias ni límites de campos epistemológicos. Cabe señalar que muchos de los docentes inician el programa más por una inercia y pedido institucional que por un interés de formación propiamente dicho.

Posteriormente ya para el 2009 cuando se trataba de dar cuenta de resultados observables se tiene que, del 60% de profesores del CAdePC que iniciaron la maestría institucional solo una profesora terminó con tesis, al mismo tiempo que empezaba a publicar, manteniendo una orientación más socio-educativa vinculada a una de nuestras LGAC a saber “Pensamiento complejo en educación para la salud”, otro docente que estudió fuera de la institución ya contaba con al menos tres publicaciones internacionales orientadas por la segunda LGAC referida a “Sexualidad y salud mental” y otros dos profesores incluyendo al líder del CAdePC que poseían amplia trayectoria académica e investigativa mostraban un número mayor de publicaciones en libros y revistas cultivando ambas líneas de forma simultánea. Para mediados de este año en toda la DES solo el líder del CAdePC contaba con el reconocimiento al perfil deseable PROMEP. Para entonces el 40% de los profesores del CAdePC ya había renunciado casi de manera sorpresiva a la institución y una profesora había renunciado a media jornada laboral, ello permitió contratar un PTC más, no sin las dificultades que presenta un nuevo ingreso para incorporarse a una dinámica ya establecida.

En síntesis el CAdePC contaba para finales del 2009 y bajo una reestructura en base a resultados con 4 PTCs que para este momento ya habían obtenido el perfil deseable PROMEP. Estos alcances no obedecieron a políticas y direcciones establecidas académicamente, fue más el resultado de un compromiso de responsabilidad con la educación pública. En este mismo año con motivo de la visita de la Mtra. Guillermina Urbano, responsable general de PROMEP se realiza una exposición donde se le muestra una prospectiva para la consolidación del CAdePC al 2016, con su vasta experiencia la Mtra. Urbano observó que dicha visión a futuro del CAdePC era lo más coherente y que ese era el camino lógico que debía seguir este cuerpo académico.

Lo que parecía hasta ese momento un camino bastante alentador lógico, coherente y congruente para el CAdePC no lo era para la institución en general, bajo un nuevo RIP y sin tomar en cuenta la observación de la Mtra. Urbano se toma la decisión de manera unilateral de someter a todos los cuerpos académicos de la UNACAR a una evaluación interna, para posteriormente solicitar un cambio de estatus ante PROMEP, sin contar aun con la solidez necesaria los resultados eran eminentes y evidentes para el CAdePC el reporte de evaluación final del mes de noviembre del 2009 le exigía tres puntos sustanciales a evaluar para el 2012 si se quería continuar con el registro,

- 1.- Contar con más del 50% de los miembros con grados de Doctor.
- 2.- Contar con proyectos de investigación con financiamiento externo.
- 3.- Establecer redes con otros cuerpos académicos.

Con este panorama el año 2010 resultaba difícil para el CAdePC, sin embargo el líder del CA académico iniciaba estudios doctorales, empezábamos bajo su dirección a realizar los primeros nexos con otros cuerpos académicos de la institución, estableciendo de igual modo investigaciones en conjunto con financiamiento interno. Sorpresivamente

para abril de este año el líder del CAdePC es cesado de la UNACAR y con ello se esfuman los proyectos colectivos y de vinculación que empezaban a germinar.

Una de las consecuencias inmediatas de esta suspensión fue el aumento de la carga académica ya con antelación excesiva, el único miembro del C.A factible de ocupar el liderazgo del grupo se encontraba como responsable del P.E de psicología clínica, el movimiento al interior del programa resultaba en ese momento imposible. En este entonces mediante una revuelta al interior de la DES se hizo relucir la función autócrata e insostenible del entonces director y su secretaria escolar, logrando con ello a la postre la interrupción de sus funciones. Nos encontrábamos en el limbo, la entrada del nuevo director de profesión médico sin trayectoria académica sería el punto clave de nuestro futuro, los recursos ya de por sí escasos se frenaron aun más, el apoyo estuvo dirigido casi en exclusividad a programas con miras a la acreditación, las decisiones colegiadas fueron desestimadas y los cuerpos académicos olvidados técnicamente. Bajo una visión de deteriorado positivismo se sobre estimaron las investigaciones cuantitativas, los títulos académicos y la prioridad se redujo a cubrir la demanda de matrícula. Fue esta orientación lo que permitió contratar profesores sin trayectoria académica, ni de investigación, los exámenes de oposición se tornaron protocolarios. El ejercicio de poder fue centralizado y unilateral, de tal modo que todo esfuerzo de participación en congresos, coloquios, investigaciones colectivas, etc. se encontraba supeditado a una decisión de carácter administrativo y aun grupo de docentes con demagogias científicas.

En el 2011 se retoma el liderazgo del CAdePC y dos de los tres académicos “sobrevivientes” ya habían iniciado para entonces un programa de doctorado, la participación colectiva en congresos internacionales es mayor, las investigaciones son mantenidas sosteniendo cargas excesivas de trabajo en el aula y una serie de responsabilidades de gestión administrativa tales como: seguimiento de egresados, educación continua, servicio social, acreditación, capacitación docente, tutorías etc.

Para el 2012 se contratan inevitablemente bajo solicitud expresa del director de la DES ciencias de la salud tres profesores, el primero, un doctor egresado de la UAM, éste con una trayectoria investigativa deficiente, vagas nociones conceptuales y sin evidencia de producción académico-docente, su paso por la UNACAR pasa desapercibida y afortunadamente al término del año abandona la institución. De este mismo modo se contrata la segunda profesora, una doctora proveniente de la UNAM con una obesa trayectoria en investigación bio-conductual, que lastimosamente no contribuyó a ninguna de las líneas cultivadas por el CAdePC. La tercera profesora fue contratada con el grado de maestría y bajo la misma lógica que las anteriores. Procedente de la UASLP bajo mecanismos nada dignos asumió a su llegada la administración del P.E y cobijada por la administración hasta el momento no ha dado cuenta de su capacidad ni académica ni investigativa, segada por aprender sobre la marcha el mecanismo de un programa que desconoce, por ningún medio ha podido sumarse a la dinámica del trabajo colegiado.

Fue de este modo que la evaluación del CAdePC llegó para fines del 2012 y como era de esperarse el registro negado.

Conclusión

Finalmente las diversas orientaciones en la formación profesional y académica, los intereses singulares con respecto a la investigación, el hecho de que la producción científica, reflejadas en la elaboración de ponencias, artículos, capítulos de libros etc. sea para muchos de nosotros más que una labor de prestigio o adquisición monetaria hace difícil que los deseos de escritura coincidan y se gesten en colectivo. Lo anterior señalado no desestima que el trabajo en equipo sea necesario para el corpus colegiado sin embargo, señalamos que una excesiva carga de horas clase y la demanda constante para participar en comisiones eminentemente administrativas hacen que la colaboración colectiva se torne aún más difícil. Si bien los resultados en lo individual no son

despreciables en cuanto a la producción académica, esta no es la forma en que se reconoce la eficiencia de los cuerpos académicos. A nivel institucional no se ha valorado la participación en eventos académicos y los pocos están trazados por una decisión administrativa, esto posibilita que los procesos de gestión de recursos sean bastante lentos para algunos de tal modo que se tornan desgastantes. El hecho de que a nivel federal el apoyo económico sea destinado únicamente para CA consolidados, ha permitido que a nivel institucional se procure eliminar de las estadísticas a los cuerpos académicos en formación.

Bibliografía

Chávez, G. Infante, J. & Canto, P. (2011). Cuerpos académicos en la UANL: un acercamiento. PROMEP. Consultado el 22 de marzo 2013 en: <http://www.promepca.sep.gob.mx/archivospdf/proyecto253005.PDF>

Consejo Nacional de ciencia y Tecnología (2012). Recuperado de <http://www.conacyt.gob.mx/SNI/Documents/SNI-investigadores-vigentes-2012.pdf>

Diéguez, P., Vargas, M. & Márquez, J. (2010). Producción colegiada en cuerpos académicos ¿Cómo? Primer congreso internacional de educación. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Educación, en la Universidad autónoma de Chihuahua, del 29 de mayo al 1 de junio de 2012.

Ibarra, J. (2002) La universidad necesaria. Revista electrónica de investigación educativa. Volumen 5, numero 1. Consultado el 22 de febrero de 2013 en: <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-ibarra.html>

Kosik, K. (1997). El mundo de la pseudoconcreción y su destrucción. Editorial, Gedisa. México.

Miranda, R., Castillo, M. & Vega, A. (2005). La frustración y la envidia: política, decisiones y estímulos a la actividad académica. Jalisco, México, Editorial, Universidad de Guadalajara.

Ortega, R. & Sánchez-Domínguez, J.P. (2007). Cuerpos académicos, política, economía y contexto. Ponencia presentada en el marco del 1er Foro Institucional sobre cuerpos académicos, Universidad Autónoma del Carmen del 29 y 30 de enero, Cd. del Carmen, Campeche, México.

Ortega, P. (2009). Educación, sujeto y cultura: aproximaciones críticas. Editado por la Universidad Autónoma del Carmen. Ciudad del Carmen, México.

Pérez, J. Las políticas de fortalecimiento académico de la simulación a una verdadera institucionalización. Revista reencuentro (mayo 2006) número 045. Universidad Autónoma Metropolitana. Pág. 3.

Pérez, R., Rodríguez, M. & Ramírez, J. (2008). Cuerpos académicos en la Universidad de Guadalajara. Primeros hallazgos. Ponencia presentada en el Simposium Internacional, sobre campos emergentes en la formación profesionales de la educación. 6, 7 y 8 de noviembre, Mazatlán, Sinaloa, México.