

LA ORGANIZACIÓN DEL CUERPO ACADÉMICO: LAS PREMISAS DE DECISIÓN, COLEGIALIDAD Y RESPUESTA GRUPAL

Un acercamiento desde su autorreferencialidad.

Estudio de caso comparativo en la educación de la Ingeniería

ODETTE LOBATO CALLEROS Y EDUARDO DE LA GARZA

Resumen:

Actualmente, las políticas de la educación superior –crecimiento, financiamiento, formación, planeación y evaluación– confluyen en los cuerpos académicos (CA), por la relevancia de su respuesta a las demandas del conocimiento. Esta investigación propone la perspectiva de Luhmann, los sistemas autopoieticos de decisiones, para conocer más sobre *cómo es* la organización del CA y contrastarla con el *cómo debería ser* de las políticas. La puesta a prueba de la perspectiva identifica en un estudio de caso histórico comparativo de dos CA dedicados a la ingeniería: *a)* una estructura de premisas de decisión que tiende a permanecer, que diferencia a la colegialidad y la respuesta grupal y *b)* el comportamiento de cada CA como sistema autopoietico de decisiones. Las expectativas que sugieren estos hallazgos deberán ponerse a prueba en otros CA.

Abstract:

At present, the policies of higher education—growth, financing, training, planning, and evaluation—come together in academic bodies, due to the relevance of their response to the demands of knowledge. This study proposes using Luhmann's perspective of autopoietic systems of decision-making to learn more about the organization of academic bodies and to compare that organization with the ideal state of policies. Putting the perspective to test identifies, in a comparative historical case study of two academic bodies dedicated to engineering: *a)* a structure of premises of decision-making that tends to remain constant and that differentiates collegiality and the group response; and *b)* the behavior of each academic body as an autopoietic system of decision-making. The expectations suggested by these findings will need to be tested in other academic bodies.

Palabras clave: personal académico, organización, toma de decisiones, trabajo en equipo, México.

Keywords: academic personnel, organization, decision-making, teamwork, Mexico.

Odetta Lobato Calleros es profesora titular 4 de la Universidad Iberoamericana, sede Cd. de México. Prolongación Paseo de la Reforma 880, Lomas de Santa Fe, 01219, México, DF. CE: odette.lobato@uia.mx

Eduardo De la Garza es profesor titular C, Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco, CE: edelag@correo.azc.uam.mx

Introducción

El cuerpo académico (CA) o unidad académica se le considera como la unidad básica de los Sistemas de Educación Superior (SES) porque contribuye de manera relevante a responder a las necesidades del crecimiento sustantivo y reactivo de los propios sistemas (Clark, 1998) y a su integración (PROMEP, 2007).¹ El crecimiento sustantivo se refiere al desarrollo con base en el conocimiento y el crecimiento reactivo a la expansión con base en la demanda de los consumidores.

Siguiendo a Clark, definimos al CA como: la celda dual en la que un académico pertenece a un campo profesional, una disciplina o una asignatura, y a una institución (Clark, 1998). Estas celdas se caracterizan en que sus integrantes comparten un conjunto de objetivos y metas académicas entre los que se encuentran la investigación, la docencia y la difusión (PROMEP, 2007). La diferenciación de la unidad académica y su entorno, está dada por los procesos de enseñanza, investigación y difusión del conocimiento de la disciplina, así como por la auto-reproducción de estos mismos procesos.²

Es importante señalar que la definición de CA antes presentada no enfatiza a la investigación como la actividad sustantiva articuladora, como lo hace el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP, 2007), porque es un deber ser que no coincide con la forma tradicional en que se han conformado los CA en México (SEP-PROMEP, 2006). Por otro lado, hay que hacer notar que, de acuerdo con Clark (1998), lo que se reconoce como unidad básica de los SES no es al individuo, sino al grupo.

Por otra parte, los estudios sobre la situación de los académicos en las instituciones de educación superior (IES) y su comportamiento en las comunidades o grupos a los que pertenecen, observan: conflictos entre profesores y administradores (Lewis y Altbach, 1996), fragmentación en el desarrollo de las actividades sustantivas (Gil *et al.*, 1994), reducción de la moral (Altbach, 2000), poca participación en decisiones de la administración central (Galaz y Vilorio, 2004) y que su autogestión actúa como mediadora de la influencia de las políticas del SES (De Vries, 1998). Algunos estudios en México anteriores a 2001 acusan el “aislamiento” y la “soledad” en la que trabajaban los académicos y abogan por “la construcción de núcleos orgánicos como estructura básica de relación” para evitar su debilitamiento (Gil *et al.*, 1994; Grediaga, 2000).

En esta década, debido al reconocimiento de la importancia de los CA, las políticas de educación superior mexicanas se han dirigido a ellos principalmente mediante: 1) el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y 2) el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). Estas políticas reconocen el impacto de su forma de organización en los resultados académicos, como es el caso de la colegialidad y el trabajo en equipo (PROMEP, 2007). Ante la actual magnitud y complejidad de las IES, el incrementar el escaso conocimiento sobre su organización es cada vez más importante para el mejor cumplimiento de su misión (Barnett, 2002; Barba y Montaña, 2001; Ibarra, 2001).

En la etapa actual de la Teoría de las Organizaciones (TO) se inicia el estudio sistemático de la educación superior, posibilitado por el comienzo del análisis de la ambigüedad de las organizaciones que deben responder a necesidades sociales, más que a las del mercado (Ibarra, 2001). Las organizaciones de educación superior se caracterizan por la ambigüedad de los objetivos, la indeterminación y la variabilidad de los procesos, así como la dificultad de evaluar y, aún más, de determinar los resultados adecuados. Estos rasgos, Weick (1976) los encuentra como parte de lo que denomina un sistema flojamente acoplado.

En la etapa actual de la TO, una perspectiva de estudio de las organizaciones independientes del mercado son las decisiones, porque el análisis de su desenvolvimiento histórico permite conocer no sólo *cómo es* la organización, sino también *cómo se constituye*. Esto es posible porque en el momento que se toma una decisión para resolver un problema que pone en peligro su supervivencia (March y Olsen, 1989), se establecen condiciones futuras y una pauta de decisión para eventos posteriores (Simon, 1978), lo que reduce la complejidad y la incertidumbre del futuro de la organización, y establece la configuración de la organización (Torres-Nafarrate, 2004).

En el estudio de las decisiones destaca la teoría de los sistemas sociales de Luhmann (1995, 1997, 2008), que postula que la organización se comporta como un sistema autopoietico de decisiones, término retomado de Varela, Maturana y Uribe (1974) que alude a la autorreferencialidad. En la organización, la autorreferencialidad no significa independencia del entorno, “quiere decir, más bien, que el sistema es recursivo, que se orienta por sus valores, que está provisto de memoria propia, que oscila en el cuadro de

sus propias distinciones y que, por tanto, produce y desarrolla su propio pasado y su propio futuro” (Torres-Nafarrete 2004:163). Entonces, esta teoría no busca distinguir entre sistema cerrado o abierto, sino “cómo la clausura autorreferencial puede producir apertura” (Luhmann, 1984:33).

Debido a que la relación entre el cuerpo académico y su entorno, a través de insumos y resultados, no parece determinante para su propia supervivencia –lo que podría ser sólo aparente debido a la complejidad– nos parece pertinente incursionar en una nueva perspectiva de estudio que describa a la autorreferencialidad de los CA. Esta perspectiva podría contribuir a comprender cómo se dan sus respuestas diferenciadas respecto de sus resultados académicos en presencia de las políticas de la educación superior y de la propia IES a la que pertenecen.

La pregunta básica de investigación es: ¿cuáles son las características de la organización del cuerpo académico que diferencian a los resultados académicos? 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 hipótesis se plantea que el CA como sistema autopoiético de decisiones se comporta de la siguiente manera:

- Hipótesis 1. La organización autorreferencial del cuerpo académico diferencia los resultados académicos.
- Hipótesis 2. Los resultados académicos, después de haber sido generados por la organización autorreferencial del cuerpo académico, pasan a ser parte de éste.

Esta perspectiva de estudio, como dice Luhmann (2008), es una más de las observaciones de segundo orden que busca contribuir a la descripción poli-textual que requiere el mundo moderno y, como parte de los cánones del desarrollo del conocimiento, se pone a través de este medio a consideración de la observación y análisis de los investigadores del campo de la educación superior.

El artículo contiene los siguientes apartados: los principales programas de las políticas públicas dirigidos a los CA, la perspectiva de estudio de las decisiones, la metodología de la investigación, los resultados y las conclusiones.

Los principales programas políticas públicas dirigidos a los CA

En el marco de las políticas públicas generales –crecimiento, financiamiento, formación, planeación y evaluación– de la última década en México, los principales programas que se han dirigido a los CA son el de Mejoramiento del Profesorado en su vertiente colectiva, y el Integral de Fortalecimiento Institucional respecto de la mejora continua en los CA. Estos programas se caracterizan por poner su atención en la integración de esfuerzos, de los profesores para el primer caso y de todos los integrantes de la IES en el segundo.

Como antecedente a las políticas asociadas a la integración de esfuerzos, hace dos décadas se instaura la dirigida a evaluar y estimular la productividad individual de los profesores (Sistema Nacional de Investigadores, Sistema de Becas y Estímulos Institucional, el perfil PROMEP) lo que, ante su aceptación (Muñoz, 2002), ha fomentado nuevas formas de trabajo individual y la instauración de la disciplina como referente de los profesores (Rondero, 2005).

El PROMEP nace en 1996 en su vertiente individual para dar continuidad a la política de formación de profesores y otorgarles los elementos básicos, después de sus estudios de posgrado, que aseguren su permanencia y concentración en las actividades sustantivas. En 2000, surge su vertiente colectiva, que fomenta el desarrollo de CA consolidados, cuya condición es el *perfil deseable del profesor*; resultado de la vertiente individual, que funge como base para escalar en la colegialidad y el trabajo en equipo, dentro y entre varios CA.

El PIFI surge en 2001, para contribuir a la articulación de “políticas, objetivos, estrategias, metas y proyectos” dentro de las IES (SEP-PIFI, 2008) mediante un proceso de planeación, cuya columna vertebral pre-establecida por la Secretaría son objetivos e indicadores que se han identificado como asociados a la calidad de la educación y que son parte de otros programas de esta dependencia. Ante ello, el PIFI (2008) es una invitación de la SEP a las IES para que establezcan cómo y cuándo van a llegar a lo que se espera de ellas –cumplir los indicadores–, lo que no significa que se satisfagan todas las características de la calidad de la educación superior, como son establecidas por Muñoz C. *et al.* (1997).

El PROMEP y el PIFI contribuyen a la planeación de las IES en el sentido de lo que establece Luhmann (1997), permite a cada uno de los integrantes de la organización tomar en cuenta en su comportamiento las decisiones

de los demás (por ejemplo el Estado), como condiciones de sus propias decisiones. Esto se logra a través del enlace entre evaluación y financiamiento, que posibilita la metagestión del Estado (Neave, 2001).

Desde la perspectiva del estudio de las decisiones, el PIFI –como cadena de medios-fines en organizaciones que se caracterizan por la ambigüedad– se enfrenta a las siguientes restricciones (Simon, 1978): *a)* causalidades no claras, *b)* pugnas entre finalidades superiores e intermedias, y *c)* medios no neutros. Por otro lado, lo que para el PIFI son objetivos, para los profesores podrían ser restricciones para el cumplimiento de sus objetivos (como obtención de financiamiento).

La evaluación implicada en el PROMEP y el PIFI tiene dos etapas, la primera es una autoevaluación –mediante guías– y la segunda es por pares. La guía de autoevaluación del PROMEP mide a la colegialidad con la pregunta: “¿organiza el cuerpo académico eventos tales como: seminarios periódicos, congresos, simposia, mesas redondas, etcétera? ¿Con qué periodicidad?” (SEP-PROMEP, 2006:102). Esta pregunta pretende evaluar si los profesores analizan y discuten en forma grupal lo que pueden trabajar juntos: “el desarrollo de los distintos proyectos, trabajos de tesis de los estudiantes y la organización y desarrollo de eventos académicos, entre otros aspectos” (SEP-PROMEP, 2006:102).

Además, la guía evalúa el trabajo en equipo con base en publicaciones, tesis y otras actividades académicas en las que colaboran varios profesores. Las publicaciones se analizan tomando en cuenta: su número, y quiénes participan en su elaboración –individual o grupal–, en este último caso si colaboran integrantes del CA, alumnos asociados e integrantes de otros cuerpos. Los criterios para el análisis de las tesis se refieren a cuántas ha dirigido cada profesor y cuántas están en proceso (SEP-PROMEP, 2006). También se describen otras actividades académicas en las que colaboran varios profesores.

A continuación se presenta la perspectiva desde la que estudiaremos la organización de los CA.

La perspectiva de estudio de las decisiones

La Teoría de las Organizaciones en su etapa actual (1965-a la fecha) (Ibarra, 2001) estudia a las organizaciones que se caracterizan por la ambigüedad. La perspectiva de las decisiones es desarrollada por el movimiento del comportamiento (Simon, 1978), el movimiento de la decisión y la

ambigüedad (March y Olsen, 1989), y la teoría de los sistemas sociales de Luhmann (1995, 1997, 2008). Es importante señalar, que las contribuciones de los dos primeros movimientos son antecedentes de la teoría de Luhmann, por ello se trata de una continuidad en el estudio de las decisiones.

Simon (1978) establece las bases de esta perspectiva de estudio, identifica que en las organizaciones el comportamiento no es predecible con base en el papel que toman los individuos, debido al temperamento del decisor. Además, el seguir un papel funcional llevaría a eliminar la racionalidad. En cambio, si en el papel se especifican determinadas premisas de decisión, la persona que lo desempeña tendría que utilizar su razón para alcanzar las metas.

Si en las organizaciones es importante “conseguir que se hagan las cosas” (Simon, 1978:3), entonces es tan relevante la acción como la decisión. Por ello, la descripción científica de la organización es la que muestra “las decisiones que toma cada persona de la organización y las influencias a las que está sujeta al tomar cada una de ellas” (Simon, 1978:36-37).

Las decisiones, a pesar de su importancia, son tomadas con poco apego al modelo racional, donde el *hombre económico* maximiza sus decisiones después de conocer la complejidad de su realidad. En las organizaciones, el *hombre administrativo* selecciona una solución satisfactoria, tomando en cuenta unos cuantos factores que cree relevantes según su conocimiento (Simon, 1978). Las decisiones del *hombre administrativo* han sido estudiadas, de acuerdo con March y Olsen (1989), tomando en cuenta restricciones respecto del tiempo disponible, el conocimiento sobre las alternativas posibles, la disponibilidad de atención organizacional para atender problemas, la poca factibilidad de la selección de alternativas distintas a las acostumbradas y la incertidumbre de las preferencias del decisor.

Debido a las limitantes anteriores y al poder, el sistema social de la organización, al percibir un problema que pone en riesgo su supervivencia, tiende ante una dificultad reiterada a aplicar una decisión repetitiva y, ante un problema no repetitivo, a desarrollar un proceso de decisión contingente, cuyo resultado será muy probablemente una decisión repetitiva (Luhmann, 1997).

En términos de selección, “el poder es una oportunidad para aumentar la probabilidad de realización de combinaciones improbables de selecciones” (Luhmann, 1995:19).

La teoría de los sistemas sociales de Luhmann, que estudia al sistema de las organizaciones, establece como problema fundamental el “mantenimiento de la diferencia entre sistema y entorno en lugar del mantenimiento de la estabilidad” (Luhmann, 2008). Lo que produce la diferencia entre ambos no es un “acontecer determinado” (acción) porque remite al ser humano como conciencia y no a un “estado de cosas socialmente constituido” (Luhmann, 1984:15); además no considera de manera suficiente que “los hombres viven y actúan en un mismo tiempo, aunque con horizontes temporales que remiten al pasado y al futuro. Por consiguiente, el orden social debe estar garantizado en la simultaneidad y no sólo como una secuencia” (Luhmann, 1984:15).

La cuestión clave de las constitución de la organización son las “decisiones que continúan la autopoiesis del sistema” (Luhmann, 2008) las que, al ser tomadas, establecen condiciones futuras y una pauta de decisión para eventos venideros (Simon, 1978). Las decisiones llevan a la “elección entre varias posibilidades” (alternativas) (Luhmann, 1997). En esta elección, “toda operación impone un acoplamiento de autorreferencia y heterorreferencia” (Luhman, 2008), la primera en el sentido de la red de las propias decisiones y la segunda en el sentido de la motivación de las decisiones.

Luhmann estudia la comunicación de decisiones porque “es la forma en la cual el sistema reacciona a las irritaciones [del entorno] y reflexiona sobre sí mismo” (Luhmann, 2008). En esta comunicación, lo que impide que la organización se extravíe de sí misma es “el hecho de que toda decisión debe ser aceptada como premisa de ulteriores decisiones y que, como tal, contribuye a la absorción de la incertidumbre” (Luhmann, 2008). Por ello, los componentes de la comunicación son dar a conocer –acto de comunicar– y la comprensión con aceptación o rechazo de lo propuesto. “Cuánto más un sistema se regula a sí mismo mediante la memoria y las *premisas de decisión*, tanto más disminuye la dependencia de la comprensibilidad inmediata” (Luhmann, 2008). Esto puede explicar la mediación del sistema social de las IES, las disciplinas y el CA ante las políticas públicas encontrada por Grediaga (2000), García Salord *et al.* (2003) y De Vries (1998), respectivamente.

Si bien no sólo la comunicación requiere de la conciencia, la autopoiesis sólo se puede dar a través de la comunicación, porque permite la resonancia social (Luhmann, 2008). La comunicación, que en las organizaciones toma la forma de decisión (Luhmann, 1997), contiene tema y función. El

tema distingue entre sí a los objetos de comunicación, los cuales forman parte de la memoria del sistema; la función se refiere a la autorreferencialidad del sistema que posibilita a las comunicaciones posteriores (Luhmann, 2008). Entonces, cada comunicación incluye contenido y mecanismos de autorreproducción.

En el estudio de la relación de los sistemas autopoieticos con su entorno, se modifica el concepto de entradas-salidas por el de acoplamiento estructural, que se refiere a “las modificaciones mutuas que las unidades interactuantes sufren sin perder su identidad, en el transcurso de las interacciones” (Maturana y Varela, 1994:101). El acoplamiento puede llevar a la creación de una nueva unidad en el mismo dominio de las unidades acopladas o en un dominio distinto.

La autopoiesis establece en la organización un límite de variación estructural, que se basa en los recursos que otorga el pasado a la decisión del presente. No obstante, el futuro es indeterminado por las diversas posibilidades del uso de los recursos del pasado y la complejidad de la organización (Luhmann, 2008).

Como resumen se podría decir que en los sistemas autopoieticos, su autorreferencialidad no quiere decir que el sistema se independice del entorno, “quiere decir, más bien, que el sistema es recursivo, que se orienta por sus valores..., que está provisto de memoria propia, que oscila en el cuadro de sus propias distinciones y que, por tanto, produce y desarrolla su propio pasado y su propio futuro” (Torres-Nafarrete 2004:163) y que el sistema se acopla estructuralmente con su entorno.

Desde la perspectiva de los sistemas autopoieticos de decisiones, al CA se le podría observar como un sistema que se auto-reproduce operacionalmente mediante decisiones, que son disparadas a partir de la percepción del entorno y las reflexiones sobre sí mismo. Estas decisiones son limitadas por la memoria, las anticipaciones del sistema del CA, las alternativas posibles de decisión y el poder.

La observación del CA como sistema autopoietico de decisiones, no sólo cambia la frecuente ubicación del observador de la cúpula de los SES a la base, sino que además reconoce la posibilidad de que esta base –el CA– tenga una identidad propia a través de la cual se autorreproduce y responde a las irritaciones que percibe de las políticas de educación superior, la IES y la disciplina que desarrolla. En esta identidad –organización– es clave conocer más sobre las dimensiones que postulan las actuales políticas

públicas como factores para mejorar el desempeño en los CA: la colegialidad y el trabajo en equipo. A esta última nosotros la llamamos respuesta grupal para adecuarla más a la educación superior. Los apartados siguientes se dedican a la definición de estas dimensiones.

La colegialidad y la respuesta grupal en los cuerpos académicos

A continuación se presentan algunas reflexiones sobre la toma de decisiones en el CA para después relacionarlas con la colegialidad y la respuesta grupal.

En el CA, ante la percepción de un problema, se decide si el proceso de decisión será individual o grupal con base en la memoria del sistema al respecto. Esta decisión puede tomar en cuenta cuestiones como: si el problema *suele afectar a otros*, si *otros suelen preferir participar en resolverlo*. En caso de que se decida resolver el problema en forma individual, esto no significa que no haya acuerdo grupal, ya que la solución que se otorgue puede ser de acuerdo con lo establecido en el propio grupo. Por el contrario, si la decisión se realiza colectivamente, no necesariamente asegura que sea un proceso democrático, ya que pudiera prevalecer la decisión de un individuo o subgrupo.

Cuando se trata de un problema repetitivo, la decisión tiende a ser individual y repetitiva. En el caso de ser un problema no repetitivo y de darse una selección contingente grupal, la forma en que se selecciona la alternativa es parte de las decisiones ya tomadas, lo que hará más probable un tipo de proceso de decisión: agregativo, integrativo, democrático, etcétera. La decisión tomada pasa a ser parte del acervo de las premisas de decisión del CA.

Después de tomada la decisión continúa la acción, la cual –dependiendo de su proceso de decisión en cuanto al acuerdo sobre la alternativa seleccionada– podría tender a ser grupal o individual. Los resultados académicos de las acciones pasan a ser parte de la organización como información que participa en el enlace de sus operaciones. Tomando en cuenta lo anterior, a continuación se presenta una definición de la colegialidad y posteriormente del trabajo en equipo.

La colegialidad

Además de la perspectiva de las decisiones, como ayuda para elaborar el concepto de colegialidad, se realizó un análisis de sus características descriptivas reportadas en investigaciones teóricas y empíricas (Bess, 1998;

Massy *et al.*, 1994; Timperley y Robinson 1998), las cuales se agruparon en diversos rubros (definición, participación, derechos, valores, tipo de debate, frecuencia de la interacción, etcétera). Los diferentes subconjuntos descriptores de la colegialidad se compararon con lo que March y Olsen (1989) establecen como las características de los procesos agregativos y los procesos integrativos.

A través de esta comparación llegamos a dos conclusiones importantes. La primera es que una pauta que se presenta en el concepto de la colegialidad es la búsqueda de un proyecto académico común. La segunda es que el proceso por el cual se establece el proyecto académico común tiende a ser un proceso integrativo, que se caracteriza por la “creación, la identificación y la aplicación de las preferencias compartidas” (March y Olsen, 1989:208). Debido a que la diferenciación entre el bien común y el bien privado se reconoce cada vez más difusa, otro proceso de toma de decisiones que se considera legítimo es la democracia (Torres-Nafarrate, 2004).

Por proyecto académico se entiende la creación y desarrollo de los objetivos, estrategias y metas para la producción, transmisión y difusión de la disciplina a la que se dedica la instancia académica. Dicho proyecto se elabora dentro de la instancia en cuestión (cuerpos académicos) tomando en cuenta las demandas del entorno (políticas de educación superior, marco institucional de la IES) y su alcance está dado por los propios procesos académicos. Es importante señalar que los objetivos y las estrategias pueden ser explícitos o implícitos, ser decididos de manera contingente o ser resultado de decisiones repetitivas.

La colegialidad como proceso de toma de decisiones en el CA, no depende de que las decisiones sean grupales o individuales. Es más, incluye a estas dos formas de decisión; crea y depende del acervo de premisas de decisión comunes de los profesores del CA.

Dicho acervo permite a los profesores el crear y desarrollar un proyecto académico común, acorde con las necesidades y las posibilidades de la comunidad de su entorno a la que se ha decidido servir. Los profesores pueden abreviar de dicho acervo en forma individual o grupal para su toma de decisiones. Entonces, **la colegialidad** es un tipo de proceso de decisión en el que las premisas de decisión y la forma de establecerlas logran un proyecto académico común.

Al llegar a esta definición, nos percatamos de que se trata de una forma ideal de toma de decisiones que difícilmente se presenta en los CA.

Con el objeto de estudiar lo que realmente sucede en la organización académica y no cómo debe ésta ser, y debido a la importancia de las decisiones, se opta por analizar los procesos de toma de decisiones en los cuerpos académicos, como la forma de conocer su organización. Dentro de estos procesos se pueden dar diferentes niveles de colegialidad así como de respuesta grupal.

La respuesta grupal

El trabajo en equipo es una característica de la forma de organización de los CA, a la que hacen referencia las políticas públicas (PROMEP, 2006). Este concepto ha sido sacado de las prácticas empresariales y ha sido poco reflexionado respecto de su desarrollo en el ámbito educativo.

En lugar del concepto de trabajo en equipo, se propone el de respuesta grupal, porque según el movimiento de los sistemas sociotécnicos facilita el que organizaciones con altas demandas del entorno elaboren respuestas más efectivas –reto del los SES– y porque su aplicación en Europa contribuyó a la democratización del trabajo (Eijnatten, 1998), cuestión clave en los sistemas de educación superior.

Durante el desarrollo de los procesos operativos del CA, ante la percepción de un problema, se tiene una **respuesta grupal** si las decisiones son soportadas por la mayoría de los profesores a través de la aceptación de lo propuesto y la realización de acciones conjuntas. Esta definición incluye a los elementos de la constitución (decisiones) y la descripción (acciones) de la organización del CA.

Con base en Luhmann (1997, 2008), se esperaría que tanto la colegialidad como la respuesta grupal sean resultado de la estructura de las *decisiones tomadas* –premisas de decisión– y que sean parte de la autorreproducción del CA. La diferencia entre ellas parece estribar en que la colegialidad contribuye a llegar a acuerdos sobre el proyecto académico común –aspecto filosófico–, y es la base para que se dé la respuesta grupal a los problemas operativos que los integrantes del cuerpo académico perciben –aspecto operativo. En los CA se esperarían diversos niveles y tipos de coincidencias entre la posición personal y el grupo.

Metodología de la investigación

La metodología empleada es un estudio de caso histórico comparativo de dos CA, cuya selección aseguró: a) un distinto nivel de desempeño según el

Sistema de Becas y Estímulos de la IES a la que pertenecen los CA y *b*) la reducción del efecto de los factores concurrentes de su organización, por ello se seleccionaron CA pertenecientes a una misma IES y que se dedicaran al mismo tipo de disciplina (Becher, 1989). Los seleccionados fueron: el Área de Ingeniería Química (AIQ) y el Área de Ingeniería de Recursos Energéticos (AIRE) de una IES pública. Se realizó un estudio de caso histórico comparativo para observar, retrospectivamente, de las decisiones tomadas y poner especial atención en la reconstrucción de las alternativas, ya que en su selección se establece la autopoiesis del CA.

La reconstrucción histórica de las decisiones se realizó desde una observación de segundo orden con base en: *a*) el momento histórico –dimensión diacrónica– que crea la trama en que se desenvuelve el contexto; *b*) el momento relacional –dimensión sincrónica– que se centra en la urdimbre entre sujetos y contextos, y *c*) los nodos, que cambian la forma del entramado para hacerlo similar a una telaraña por su influencia en el devenir de la organización. Los primeros pertenecen al campo de estudio de los académicos (García Salord *et al.*, 2003) y el tercero se identifica en esta investigación.

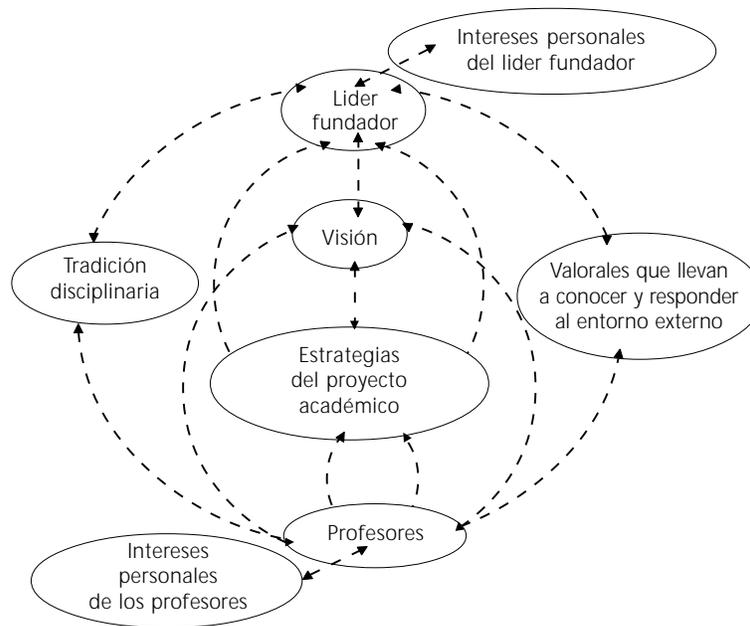
La dimensión diacrónica se reconstruyó en cuatro niveles: las políticas del SES, la IES, la disciplina a la que pertenece cada CA y los cuerpos académicos mismos.

Por la naturaleza del fenómeno, la recolección y análisis de datos se realizó principalmente utilizando una metodología cualitativa (entrevistas y observación participante) y se complementó con aspectos cuantitativos. En el caso del AIRE se entrevistaron a 15 de los 16 profesores de tiempo completo (93.8% de la población). En el AIQ se entrevistaron a 18 de los 19 profesores (94.5% de la población). A continuación se presentan los resultados.

Resultados

Uno de los hallazgos más relevantes es la identificación de una estructura básica de premisas de decisión sobre ciertos temas, cuya representación y descripción se muestra en la figura 1. En los CA estudiados, esta estructura actúa como trasfondo de gran parte de las decisiones individuales, del líder y profesores, las cuales son la base de las decisiones grupales. Las variaciones dentro de los tipos de premisas han llevado a la construcción de diferentes formas de organización y resultados en el AIQ y el AIRE.

FIGURA 1
*Estructura básica de tipos de premisas
 de decisión de los cuerpos académicos estudiados*



Las premisas de la visión del cuerpo académico

En el caso del AIQ, desde sus orígenes, sus integrantes han tenido una premisa básica compartida, la cual actualmente es “ser un grupo fuerte en investigación en ingeniería química, que enseñe a través de la investigación”.

En el AIRE no se observa una sola premisa básica, sino varias, que son sustentadas y apoyadas de manera diferenciada por alguno(s) de sus integrantes. La premisa que todos comparten es “formar generalistas en energía”.

En la construcción de la visión convergen las demás premisas de decisión de la estructura y los resultados académicos.

La falta de acuerdos sobre la visión del AIRE se debe de manera importante a las diferencias en sus tradiciones disciplinarias, valores e intereses personales; lo que genera desacuerdos en el proceso de toma de decisiones grupal.

El que el AIQ tenga una visión compartida por la mayoría de los académicos acerca de la investigación y la docencia, posibilita el que se dé un nivel mayor de colegialidad y respuesta grupal, y el que este CA ejerza una cierta influencia en su entorno externo.

Las premisas de decisión contenidas en la tradición disciplinaria
Se observó que estas premisas son apropiadas por los profesores principalmente a través de la socialización que implican sus estudios de doctorado y su experiencia profesional.

Los profesores del AIQ comparten la misma formación en licenciatura, experiencia laboral y estudios de posgrado de las llamadas “grandes ligas”, cuyas premisas de decisión son:

- 1) promover la transmisión de la tradición disciplinaria y el desarrollo de tecnología mediante la relación maestro-aprendiz asociada a los estudios de posgrado;
- 2) difundir los resultados de la investigación en revistas reconocidas, participar como árbitros y crear su propia revista;
- 3) vincularse con la industria privada y estatal mediante proyectos de investigación;
- 4) mantener relaciones de colaboración con profesores y profesionistas, entre las que destacan las creadas en los estudios de posgrado;
- 5) obtener financiamiento, interno y externo a la IES, para la investigación;
- 6) enseñar a través de la investigación en posgrado;
- 7) incidir en las decisiones de la IES y de los programas de las políticas del SES; y
- 8) apoyar los esfuerzos científicos de su disciplina (nuevos CA, asociaciones científicas).

La contribución principal de las premisas anteriores radica en que al ser aceptadas por los profesores de mayor peso en el CA y por la mayoría de los profesores (79%) permiten, generalmente, una toma de decisiones más rápida y efectiva, individual y grupal en el AIQ, que en el AIRE.

En el AIQ es posible disentir sin conflicto respecto de las premisas de las “grandes ligas” cuando algún profesor de peso lo apoya, quienes son generalmente fundadores.

Los profesores del AIRE aunque tienen experiencia profesional, no comparten en su mayoría las premisas de la tradición disciplinaria por tener licenciaturas diferentes (física, diversas ingenierías) y posgrados con objetivos de distinta índole. Esto último genera diferencias en la concepción de la educación superior, sus procesos y su posición ante el entorno externo; cuestiones que complican de manera relevante el obtener acuerdos por mayoría, con consecuencias en sus acciones, lo que debilita al CA internamente con repercusiones desfavorables ante su entorno externo. Estas diferencias crean dos subgrupos que se encuentran en conflicto. La organización del subgrupo que enfatiza la aplicación de la tecnología se caracteriza porque entre sus colaboradores la mayoría son alumnos de licenciatura desarrollando el proyecto de titulación o el servicio social, hay pocos de posgrado y casi no participan profesores de otros CA. Sólo en dos profesores se encuentra el liderazgo de los proyectos, los que buscan dar solución a problemas empresariales que no requieren de investigación. Los resultados se publican como reportes técnicos.

La organización del subgrupo que enfatiza el desarrollo de investigación pura y aplicada se caracteriza en que cada profesor cuenta con la colaboración de alumnos de licenciatura con interés en realizar estudios de posgrado, así como con algunos de posgrado. Este subgrupo fomenta que el programa de estudios de licenciatura cuente con buenos fundamentos en ciencias básicas. Los profesores buscan la colaboración de sus colegas dentro y fuera de su IES, realizan seminarios, elaboran propuestas de proyectos conjuntos que presentan a la industria, instancias gubernamentales o fundaciones. La publicación de sus resultados la realizan en revistas arbitradas.

Actualmente, en el AIRE sólo cinco de los 16 académicos pertenecen al SNI en su primer nivel, lo que refleja que sólo estas personas realizan investigación de manera intensiva, según las premisas de decisión aceptadas por este sistema.

Las redes de coautoría de los profesores muestran diferencias estructurales. En el AIRE se observan menores resultados y cinco subgrupos que no están interconectados. En el AIQ todos los profesores están conectados entre sí, con excepción de uno. De acuerdo con el estudio cualitativo, esto es reflejo del nivel de coincidencia en las premisas de decisión de la disciplina, la interconexión entre los temas de investigación y la capacidad de resolución de conflictos acerca de la distribución de los recursos, entre otros.

Las premisas valorales que motivan el interés

de los profesores en conocer y responder al entorno externo

En estas premisas, la que se manifiesta con mayor fuerza es el compromiso con el bienestar de los demás, sobre todo con los desfavorecidos, además del bienestar propio. A partir de ello, se generan las siguientes premisas de decisión: el concebir a las universidades como un espacio de intelectuales, el apoyo a las necesidades tecnológicas del país y asegurar la supervivencia de los profesores y del CA, las cuales se describen a continuación.

1) *El concebir a las universidades como un espacio para los intelectuales* tiene su raíz, en el caso del AIQ, en el Movimiento Universitario del 68, cuyas premisas las comparten los profesores más antiguos y de mayor poder; como dice uno de ellos: “el haber sido de la Generación del 68 nos hace distintos”. Aunque esto no se da de la misma forma en el AIRE, porque sus fundadores –contemporáneos al Movimiento– salen tempranamente del área, aunque algunos sí manifiestan su afiliación a dichas premisas.

Por parte de profesores del AIQ se concibe a la universidad “como un lugar donde actualmente se congregan intelectuales del país”, donde se conoce y cuestiona, como lo muestran algunas de sus publicaciones que analizan críticamente el desarrollo de la tecnología en México.

En el AIQ, se le da a la filosofía un papel preponderante, por ello es parte de los programas de posgrado del CA. A los estudiantes, tanto de licenciatura como de posgrado se les enseña a ser críticos, generar sus propias ideas, así como a expresarlas y defenderlas. Esto se enseña en la interacción alumno-profesor.

Los alumnos de la licenciatura del AIRE expresan que se les forma principalmente para ser seguidores y no para ser independientes.

2) *El apoyo a las necesidades tecnológicas del país.* Este apoyo se busca, por parte del AIQ, para el desarrollo de la industria química y en el AIRE respecto de las demandas energéticas. Además de ello, los dos CA establecen el propósito de contribuir a la reducción de la contaminación. El AIQ tiene una mayor vinculación con las instancias que toman decisiones sobre el desarrollo tecnológico del país (vg.: CONACYT).

3) *El asegurar la supervivencia de los profesores y del CA.* En ambos se observa el interés por parte de los profesores de cumplir con la carrera académica, aunque de diferentes maneras.

En el AIRE no se ve una tendencia de la mayoría de sus integrantes a conocer y responder a las políticas del SES, lo que se puede corroborar en

un menor desarrollo de la investigación, actividad prioritaria en estas políticas y, por ende, en su participación limitada en las comisiones dictaminadoras externas a la IES.

Los profesores del AIQ tienen un mayor interés en conocer y responder a las políticas de educación superior; como muestra de ello, 15 de los 19 pertenecen al SNI. Además, el líder fundador y los profesores buscan influir en las decisiones de los programas de las políticas del SES.

Las premisas estratégicas del proyecto académico

Estas premisas se relacionan con la creación y consecución de estrategias para el logro del proyecto académico de uno o varios profesores, las cuales, en el caso de retroalimentarse y/o poder conjugarse en la visión del CA, buscan su cumplimiento.

La existencia de estas premisas necesita que cada profesor tenga la oportunidad de reflexionar sobre las perturbaciones internas y externas al CA. Entre las externas destacan las generadas por la IES a la que está adscrito el profesor y las políticas del SES. Esto, entre otras cuestiones, requiere que los conflictos internos que ponen en peligro los principales intereses de los profesores sean solucionables y que no rebasen su capacidad de atención.

El desarrollo de estrategias conjuntas se da siempre y cuando éstas sean necesarias para el logro de los intereses de los profesores, en primera instancia en relación con la IES y posteriormente respecto de las políticas del SES, ya que la primera es requisito para acceder a los beneficios de la segunda. Cuando su proceso de decisión es democrático, por lo menos por los profesores de mayor peso, se tiende a reducir la creación de obstáculos internos.

En los orígenes del AIQ, la existencia de un líder que promovió la amistad entre los profesores posibilitó la creación de estrategias compartidas en reuniones sociales. Posteriormente, por conflictos por recursos en un momento de crisis económica, la relación se transformó únicamente a profesional. El respeto en las interacciones ha prevalecido debido, entre otras cuestiones, al equilibrio de fuerzas que existe entre los profesores prestigiados, así como a historias compartidas de ayuda mutua.

Este tipo de premisas se encontraron más presentes en el AIQ que en el AIRE, y se refieren a las actividades sustantivas, a la contratación de los académicos y a la obtención y distribución de los recursos.

Las premisas de los intereses personales del líder y los profesores
Los intereses personales más relevantes que se identificaron asociados con el trabajo académico son los ingresos económicos y el prestigio. Una preocupación es el sistema actual de jubilación. Las premisas de decisión antes descritas: la visión, la tradición disciplinaria, las valorales, las estrategias del proyecto académico y de los intereses personales se conjuntan en las de decisión del líder fundador y de los profesores.

Las premisas relacionadas con el líder fundador del CA

En el caso del AIQ, el líder fundador a partir de este tipo de premisas propuso la visión del área, la que ha sido retroalimentada por los profesores. Además, contribuyó de manera importante al sostenimiento y al acercamiento a su logro durante casi 15 años; lo que no sucedió en el AIRE debido a la ausencia de liderazgo. Ante ello, es claro que un líder y sus rasgos inciden en la posibilidad de una respuesta grupal.

Las premisas de decisión de los profesores

Entre las decisiones individuales importantes de los profesores se encuentran: *a)* la actividad sustantiva a la que se dedicarán prioritariamente (docencia, investigación o difusión); *b)* qué tipo de estudios de posgrado realizar y en qué universidad; *c)* la participación en puestos académico administrativos; *d)* su línea de investigación; *e)* los investigadores internos o externos al CA con quienes colaborar; *f)* la vinculación externa con empresas, instituciones, universidades, organismos que aplican los programas de las políticas del SES y la participación en comisiones dictaminadoras; *g)* los alumnos de posgrado a quienes dirigirles su tesis; y *h)* la búsqueda de obtención de recursos para su investigación, entre otros.

Como se pudo observar en la descripción de los tipos de premisas de decisión de la estructura básica de los CA, dentro del AIRE existen desacuerdos importantes entre los profesores desde el origen, lo que ha generado que el conflicto sea un tema de comunicación recurrente, que obstaculiza el logro de los intereses personales. Ante ello, la autorreproducción del sistema de su organización evita la colegialidad y privilegia las respuestas individuales y de subgrupos.

En el AIQ, las decisiones individuales también han generado conflictos entre los profesores; la diferencia con respecto al AIRE es que no ha perma-

necido como tema, ya que desde el nacimiento del CA se pudieron establecer algunos acuerdos entre los que destaca la visión. Se observó que las discusiones en la toma de decisiones internas tienen como resultado un tipo de autorreproducción del CA que cuenta con un acervo de premisas de decisión compartidas –colegialidad– que facilita la respuesta grupal y el logro de los intereses importantes de cada profesor.

Como información complementaria, es importante comentar que el PROMEP (2001) evaluó a los dos cuerpos estudiados con el mismo nivel de consolidación “en formación”.

Conclusiones

Respecto de la pregunta básica de esta investigación, ¿cuáles son las características de la organización del cuerpo académico que diferencian a los resultados académicos?, con base en un estudio de caso histórico comparativo de dos cuerpos académicos dedicados a la educación de la ingeniería, que desde la observación de segundo orden reconstruye tres décadas de su sistema social y hace su análisis desde la perspectiva de los sistemas autopoieticos de decisiones (Luhmann, 1995, 1997, 2008), se puede decir que en la constitución de la organización de ambos ha participado históricamente una estructura básica de tipos de premisas de decisión.

Se observó que la constitución de la organización de los CA estudiados se fundamenta en los tipos de premisas de decisión –temas– y la interacción entre dichos tipos de premisas de decisión –función. Éstos actúan como trasfondo de la mayoría de las decisiones individuales de los profesores, las que son la base de las decisiones grupales; lo que corrobora los postulados de Luhmann (2008) en cuanto a que el tema distingue entre sí a los objetos de comunicación y la función establece la autorreferencialidad del sistema.

La estructura básica identificada contiene los siguientes tipos de premisas: *a)* la visión del cuerpo académico; *b)* la tradición disciplinaria; *c)* las valorales que llevan a los profesores a interesarse en conocer y responder al entorno externo del CA; *d)* las estrategias del proyecto académico; y *e)* los intereses personales de los profesores y del líder.

Es importante señalar que se observó que las premisas de decisión que surgieron en el origen de los cuerpos académicos tienden a permanecer en las decisiones futuras, lo que establece la autorreferencialidad del sistema de cada uno. El sistema de un cuerpo académico potencia el cumpli-

miento de los intereses personales de los profesores, en cambio, el sistema del otro lo obstaculiza.

En relación con la hipótesis 1: “la organización autorreferencial del cuerpo académico diferencia los resultados académicos”, se observa que las discrepancias en los contenidos dentro de los tipos de premisas de decisión generan distintas formas de organización de los CA y diversos niveles de resultados académicos. Con base en lo anterior, no se rechaza la hipótesis 1.

Sobre la retroalimentación del sistema organizacional del CA planteada en la hipótesis 2: “los resultados académicos, después de haber sido generados por la organización autorreferencial del cuerpo académico, pasan a ser parte de éste”, se observa que los profesores contrastan y ajustan la visión y las estrategias del proyecto académico con la información sobre los resultados obtenidos. Con base en lo anterior, no se rechaza a la hipótesis 2.

Respecto de los rasgos de la organización de los CA, postulados por las políticas del SES como factores de su desempeño, colegialidad y trabajo en equipo –llamado por nosotros desde la perspectiva de las decisiones como respuesta grupal–, se puede decir que se observó que el cuerpo académico con mejores resultados académicos de acuerdo con el Sistema de Becas y Estímulos de la IES a la que pertenece, se caracteriza porque la autorreferencialidad de su sistema posibilita un mayor nivel de colegialidad y de respuesta grupal.

En los cuerpos académicos estudiados, se observa que la colegialidad y la respuesta grupal contribuyen y dependen de las premisas de decisión que los profesores tienen en común y los acuerdos tomados. Estas formas de organización facilitan en la toma de decisiones, el acoplamiento heterorreferencial –motivación– y el acoplamiento autorreferencial –red de las propias decisiones (Luhmann, 2008). En cuanto a la colegialidad, cuya definición propuesta daba énfasis al aspecto filosófico, se encontró que se asocia con la motivación, ya que incluye las premisas de decisión valorales que llevan a los profesores a interesarse en conocer y responder a ciertas necesidades del entorno (realidad tecnológica del país, políticas del SES, supervivencia de los profesores y del CA) y las premisas de los intereses personales de los profesores.

La respuesta grupal se asocia más con las decisiones de la operación del sistema, como lo habíamos postulado en su definición; la diferencia con

respecto a lo que planteamos al inicio del estudio es que ahora conocemos con mayor precisión cuáles son los tipos de premisas de decisión que actúan en la operación de su sistema. En investigaciones futuras, empíricas y teóricas, es conveniente continuar precisando la definición de estas formas de organización.

Las políticas públicas sobre los cuerpos académicos

Los programas de Mejoramiento del Profesorado e Integral de Fortalecimiento Institucional podrían ser más efectivos si se incrementa el conocimiento sobre cómo se constituye la organización de los CA. Para ello, se recomienda replicar este estudio en cuerpos académicos dedicados a otro tipo de disciplina.

El PROMEP, en su tránsito de la evaluación individual a la grupal, se basa principalmente en la tradición disciplinaria –formación– y en un análisis fragmentado de la organización del cuerpo académico. De acuerdo con el estudio realizado, sería conveniente que se conozca no sólo si el cuerpo académico sabe *qué* hacer –tradición disciplinaria–, sino también el *porqué* –valores que llevan a conocer y responder al entorno externo–, si tiene claro *a dónde quiere llegar* –visión– y *cómo llegar* –estrategias del proyecto académico. Se requiere establecer lo anterior y la participación de las premisas de los intereses personales de los académicos, así como la presencia de un líder.

La planeación que postula el PIFI pudiera parecer similar a los hallazgos encontrados en los CA estudiados, la diferencia estriba en que lo que establece el PIFI es desde la perspectiva del *hombre económico* que maximiza sus decisiones para el logro de sus intereses a través de una cadena de medios y fines, mientras que los resultados del estudio histórico que presentamos muestran la preponderancia de la autorreferencialidad del sistema del CA, incluso por encima de los intereses personales de los profesores.

En futuras investigaciones se podrían utilizar las siguientes preguntas con el objeto de conocer más sobre las premisas de decisión de los cuerpos académicos:

- 1) *Qué*: ¿en qué grado la tradición disciplinaria aporta claridad sobre cómo realizar las actividades sustantivas?
- 2) *Valorales*: ¿cómo es el interés para responder al entorno externo?, ¿cuál es el nivel de criticidad sobre las necesidades manifiestas de la sociedad respecto de su disciplina y cómo se contribuye a resolver las

necesidades del país?, ¿cómo se participa en la implantación de algunos programas de las políticas públicas?, ¿cómo se participa en la toma de decisiones de la IES?, en general, ¿cuál es la capacidad de respuesta ante las políticas del SES?

- 3) *Visión*: ¿cómo las actividades sustantivas tienden a converger en una visión, de tal forma que distinguen al cuerpo académico de otros?
- 4) *Estrategias del proyecto académico*: ¿cómo se establecieron y cuáles son las estrategias del proyecto académico?, ¿cuántos profesores contribuyen en la implantación de las estrategias del proyecto académico?, ¿cómo contribuye cada profesor al cuerpo académico?, ¿cómo contribuye el cuerpo académico a cada profesor?
- 5) *Líder (es)*: ¿cómo se distinguen los profesores del cuerpo académico?, ¿cuáles son las características del líder académico?
- 6) *Intereses personales*: ¿cuáles son las preocupaciones personales de los profesores?

Con el objeto de conocer el nivel de colegialidad, no se recomienda enfocarse en la organización de los eventos como lo propone la SEP-PROMEP (2006), sino en conocer cómo son las premisas de decisión valorales y de los intereses personales de los profesores, buscando identificar quiénes son los beneficiarios de los resultados del CA.

En cuanto a la respuesta grupal, sería conveniente que la SEP-PROMEP (2006) no sólo se enfoque a los resultados (publicaciones, tesis), sino que analice cómo son las premisas de decisión asociadas a las estrategias del proyecto académico y quiénes de los profesores colaboran en su desarrollo. Tocante a las publicaciones, sería conveniente utilizar los avances del estudio de las redes sociales para conocer cómo son las redes de coautoría.

El PIFI y el PROMEP postulan el tipo de planeación y los perfiles esperados, ante ello, los cuerpos académicos responden desde la autopoiesis de sus decisiones. El estudio realizado busca contribuir a cerrar este círculo incrementando el conocimiento sobre los CA para la elaboración de políticas públicas.

Agradecimientos

Agradecemos el apoyo financiero del CONACyT para la realización de esta investigación y las importantes recomendaciones de los doctores Antonio Barba y Carlos Muñoz Izquierdo.

Notas

¹ El concepto de “cuerpo académico” es un neologismo introducido por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) como parte de las políticas promovidas por la Subsecretaría de Educación Superior en 2001. Se le define como el “grupo de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento (LGAC), (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos o metas académicas. Adicionalmente, sus inte-

grantes atienden los Programas Educativos en varios niveles para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales”. Clark habla de “unidad académica” en sus escritos. En este trabajo identificamos cuerpo académico con la unidad académica referida por Clark.

² El PROMEP introduce también la figura de profesor con “perfil deseable”, es decir: el que realiza de manera equilibrada actividades de docencia, investigación, tutoría y gestión académico-administrativa.

Referencias

- Altbach, Philip (2000). *The changing academic workplace: Comparative perspectives*, USA: Center for International Higher Education/ School of Education-Boston College.
- Barba, Antonio y Montaña Luis (2001) (coord.). *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias*, México: Universidad Autónoma Metropolitana/ Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Barnett, Ronald (2002). *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*, Barcelona: Pomares.
- Becher, Tony (1989). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, España: Gedisa.
- Bess, James (1998). *Collegiality and bureaucracy in modern university. The influence of information and power on decision-making structures*, EUA: Teachers College Press.
- Clark, Burton (1998). “Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en educación superior”, *Perfiles Educativos* (México), tercera época, vol. XX, núm. 81.
- De Vries, Wietse (1998). *El exorcismo de diablos y ángeles. Los efectos de políticas públicas sobre el trabajo académico*, tesis para optar por el grado de doctor en educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Eijnatten Van, Frans (1998). “Developments in Socio-Technical Systems Design (STSD)” en Pieter, J. D.; Thierry H; Wolf Ch. J, *Handbook of Work and Organizational Psychology*, 2nd ed., vol. 4, Reino Unido: Psychology Press, pp. 61-88.
- Galaz Jesús y Viloría, Esperanza (2004). “La toma de decisiones en una universidad pública estatal desde la perspectiva de sus académicos”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), julio-septiembre, vol. 9, núm. 22, pp. 637-663.
- García Salord, Susana; Grediaga, Rocío y Landesmann, Monique (2003). “Los académicos en México. Hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002”, en Ducoing, Patricia (coord.) *Sujetos, actores y procesos de formación*, col. La investigación educativa en México. 1992-2002, tomo I (pp. 115-295), México: COMIE/SEP/CESU-UNAM.

- Gil, Manuel (coord.); Grediaga, Rocío; Pérez Franco, Lilia; Rondero, Norma; Casillas, Miguel Ángel; De Garay Adrián (1994). *Los rasgos de la diversidad*, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco.
- Grediaga, Rocío (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*, México: ANUIES.
- Ibarra, Eduardo (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México: Universidad Nacional Autónoma de México/Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Lewis, Lionel y Altbach, Philip (1996). "Faculty versus administration: a universal problem", *Higher Education Policy* (EUA), vol. 9, núm. 3, pp. 255-258.
- Luhmann, Niklas (1984). *Sistemas sociales*, Barcelona, España: Universidad iberoamericana/Anthropos/Centro Editorial Javeriano-Pontificia/Universidad Javeriana.
- Luhmann, Niklas (1995). *Poder*, Barcelona: Universidad Iberoamericana / Anthropos.
- Luhmann, Niklas (1997). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*, Barcelona: Universidad Iberoamericana / Anthropos.
- Luhmann, Niklas (2008). *Organización y decisión*, México: Universidad Iberoamericana.
- March, James y Olsen, Johan (1989). *El redescubrimiento de las instituciones: la base organizativa de la política*, México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, AC/Universidad Autónoma de Sinaloa/Fondo de Cultura Económica.
- Massy, William; Wilberg, Andrea y Colbeck, Carol (1994). "Overcoming 'Hollowed' Collegiality", *Change* (EUA), vol. 26, núm. jul, New Rochelle.
- Maturana, Humberto y Varela, Francisco (1994). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*, 4ta. edición, Chile: Editorial Universitaria.
- Muñoz, Humberto (ed.) (2002). *Universidad: política y cambio institucional*, México: Universidad Nacional Autónoma de México / Porrúa.
- Muñoz Izquierdo, Carlos; Lorenza, Villa Lever y Alejandro Márquez (1997). *Calidad de la educación: políticas instrumentadas en diversos países para mejorarla*, México: Universidad Iberoamericana.
- Neave, Guy (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la Universidad contemporánea*, Barcelona: Biblioteca de Educación Superior/ Gedisa editorial.
- Programa de Mejoramiento de Profesores (PROMEP) (2007, mayo 9). *Información General*, disponible en: <http://promep.sep.gob.mx>.
- Programa de Mejoramiento de Profesores (PROMEP) (2008, febrero 7). *Información sobre cuerpos académicos*, disponible en: <http://promep.sep.gob.mx/ca.htm>.
- Rondero, Norma (2005). *Transformaciones de los modos de regulación del trabajo académico en México, 1950-2000*, tesis de doctorado en Estudios Sociales, Línea en Estudios Laborales, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México, junio, 333 pp. y anexos.
- SEP-PIFI (2008). *Guía para actualizar el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional: PIFI 2008-2009*, México: SEP.

- SEP-PROMEP (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: SEP.
- Simon, Herbert (1978). *El comportamiento administrativo. Estudio de los procesos de adopción de decisiones en la organización administrativa*, Madrid: Aguilar.
- Timperley, Helen y Robinson Viviane (1998). “Collegiality in schools: Its nature and implications for problem solving”, *Educational Administration Quarterly* (EUA), vol. 34, supplemental (dic.), pp. 608-629.
- Torres-Nafarrate, Javier (2004). *Luhmann: la política como sistema*, México: Fondo de Cultura Económica/Universidad Iberoamericana/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Varela, Francisco; Maturana, Humberto y Uribe, Ricardo (1974). “Autopoiesis: The organization of living systems, its characterization and a model”, *Biosystems* (EUA), 5, 187-196.
- Weick, Karl (1976). “Educational organizations as loosely coupled systems”, *Administrative Science Quarterly* (EUA), marzo, vol. 21, pp. 1-19.

Artículo recibido: 29 de julio de 2008
Dictaminado: 14 de noviembre de 2008
Segunda versión: 1 de diciembre de 2008
Aceptado: 2 de diciembre de 2008