

Impacto de la reestructuración neoliberal de la educación superior en el trabajo académico: el caso de México.

Yuri Jiménez Nájera.

Cita:

Yuri Jiménez Nájera (2007). *Impacto de la reestructuración neoliberal de la educación superior en el trabajo académico: el caso de México*. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-066/1346>

IMPACTO DE LA REESTRUCTURACIÓN NEOLIBERAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL TRABAJO ACADÉMICO: EL CASO DE MÉXICO

Mtro. Yuri Jiménez Nájera
Universidad Pedagógica Nacional
México

Presentación.

En las últimas décadas del siglo XX, la educación superior en el mundo, y el trabajo académico en particular, entran a un proceso convergente de reestructuración (Schugurensky, 1998), al tender a ser refuncionalizados conforme a las necesidades del capitalismo neoliberal globalizado, generado por los actores impulsores de la restauración neoconservadora (Bourdieu, 2003a) del “libre mercado” y de la “libre explotación” de la fuerza de trabajo y de los recursos naturales, orden neocapitalista caracterizado por la creciente polarización social en múltiples escalas (regional, nacional, local), expresada en la progresiva concentración de la riqueza asociada al aumento de la pobreza en todos los rincones del planeta, la instauración de la libre competencia y la lucha por el control de la mayoría de los mercados (incluyendo al mercado educativo), la disputa por el dominio del sistema científico mundial (Altbach, 2001) y la hipercomercialización del conocimiento y la cultura (Giménez, 2005), el desmantelamiento del *Estado benefactor-interventor* y su sustitución por el *Estado mínimo*, la atomización social y la apología al individualismo -en algunos de sus rasgos principales-. Tendencias que tienden a prolongarse y profundizarse en los albores del siglo XXI.

El proceso de reestructuración y refuncionalización neoliberal de los sistemas nacionales de educación superior (SNES), de las instituciones de educación superior (IES) y del trabajo de su personal académico en el mundo, ha tendido a su transformación gradual con base en las características del SNES norteamericano y de su modelo matricial-departamental de universidad (Schugurensky, 1998) (Casanova Cardiel, 2002: 21ss) (Clark, 1991), que traslada la lógica del mercado y de la empresa capitalista a la educación (Laval, 2004) (Pusser, 2005), la que tiende a verse más como un “bien privado” (Marginson, 2005) que como un “bien público”, como una mercancía más que como un servicio (*mercantilización*), fomentando la competencia por su obtención (de lado de la demanda) o por su venta (de lado de la oferta) y la mercantilización de los “beneficios” (servicios) “ofertados” por un universo diversificado de instituciones públicas y privadas, las cuales constituyen un “mercado

educativo”¹ competitivo y estratificado en el cual las IES y sus docentes e investigadores luchan por recursos, clientela (alumnos, empresas, etc.) y prestigio². Este proceso de reestructuración educativa neoliberal adquiere rasgos específicos durante su proceso de implantación en México a partir del inicio de la década de los ochentas del siglo XX.

Educación superior y libre competencia.

Desde una perspectiva neoliberal -basada en las teorías económico-liberales neoclásicas y monetaristas, las cuales reivindican la creencia en las “bondades del capitalismo” y los beneficios de la libre competencia (Blaug, 1985) (Guillén, 1985: 16-61), sin lograr demostrar sus afirmaciones empíricamente (De la Garza, 2001)-, al campo de la educación superior se le concibe como un mercado autorregulado por la competencia entre sus agentes, la cual -se afirma- “genera eficiencia, obtiene productividad y ahorra costos” (Pusser, 2005: 13), en la medida en que la lógica de la oferta y la demanda obliga a los agentes-consumidores participantes en el mercado educativo a ser eficientes en el diseño y aplicación de sus estrategias para lograr los máximos beneficios mediante los mínimos costos o inversiones (bajo el criterio de la “maximización de la ganancia”, de la optimización costo-beneficio, del cálculo racional medios-fines).

De esta manera, la lógica de mercado instaurada en la educación terciaria conlleva la lógica de la competencia por la obtención de recursos escasos (fuentes de financiamiento, salarios, estímulos, becas, plazas académicas, etc.) entre gobiernos -en sus distintos niveles-, empresas -nacionales y transnacionales-, IES -nacionales e internacionales, públicas, privadas y “mixtas”, consorcios-, académicos³ -por institución o disciplina, prestigio, forma de

¹ ... “la educación superior está sufriendo grandes transformaciones. Las prácticas tradicionalmente asociadas con los conceptos de ‘público’ y ‘privado’ son hoy en día inestables, ambiguas y poco claras. A nivel nacional, donde la educación superior se entiende más que nada como algo ‘público’ -*excepto en los Estados Unidos, donde ésta reviste la forma de un verdadero ‘mercado de la educación superior’*-, el aspecto ‘privado’ de la educación superior se está volviendo cada vez más importante” <subrayado y cursivas mías> (Marginson, 2005: 5).

² El sistema educativo superior norteamericano es uno de los más heterogéneos y competitivos en el mundo, al respecto Burton Clark señala que es un sistema mixto, público y privado, sumamente fragmentado, formado por una multiplicidad de instituciones (alrededor de 3000) entre universidades, colegios (*college*) e institutos de carreras cortas (*community college*) distribuidos en 50 subsistemas estatales (1991: 97-100), de allí que: “El sistema norteamericano permanece como el más fuertemente cargado de componentes de opción autónoma y de intercambio de mercado” (1991: 203).

³ De acuerdo con Annie Vinokur, el economista liberal Adam Smith afirmaba que la “competencia entre docentes, una modesta aportación de las familias a su remuneración para incentivar sus compromisos y la obligación para cada hombre de presentar un examen sobre los conocimientos básicos para obtener el derecho a ejercer una profesión deben asegurar la eficiencia interna de los establecimientos educativos” (Vinokur, 2004).

contratación y nombramiento laboral-, estudiantes -por su capital cultural en sus distintas modalidades, capital social y económico, género-, familias -por su pertenencia de clase- y/o asociaciones -gremiales, profesionales, religiosas, etc.-; lógica mercantil de la que se desprenden distintas estrategias para su realización, tales como la creciente privatización de la educación superior, su comercialización y diversificación institucional, la retracción financiera del Estado, la evaluación de la eficiencia como control de calidad, la flexibilización de los SES y las IES, la adopción de formas de gestión empresariales o la descentralización de los SES.

La lógica del mercado, al ser instaurada en el subcampo del trabajo académico, está modificando de manera considerable las condiciones, relaciones, prácticas e incluso culturas de las comunidades académicas en distintos niveles (SNES, IES, espacio de trabajo), ámbitos (público, privado, “mixto”; federal, estatal) y grados de profundidad (mayor o menor estatización o liberalización comercial), en función de las características histórico-contextuales de cada país⁴, lo que genera situaciones diferenciadas entre los países desarrollados, los semidesarrollados y las naciones más pobres.

Reestructuración neoliberal de la educación superior.

La reestructuración neoliberal de la educación superior en el plano internacional⁵ inicia en los años 80^s y 90^s del s. XX, después de la oleada expansiva de los años 60^s y 70^s (Wittrock, 1996), con el propósito de *refuncionalizar* a las universidades y a otros tipos de IES, conforme a las necesidades del nuevo modelo de desarrollo social cimentado en el libre mercado y la creciente polarización social, y constituir la “*universidad heterónoma*”, sometida a la fiscalización exterior gubernamental y a las demandas empresariales (formación de profesionistas especializados flexibles, investigación aplicada al servicio de las empresas,

⁴ Por ejemplo, hay países que por razones históricas cuentan con sistemas nacionales de educación superior mayoritariamente públicos (Estados Unidos, Suecia, Francia, Alemania, Uruguay, Argentina, Bolivia, Panamá, Nicaragua) o mayoritariamente privados (Japón, Brasil, Colombia) o compuestos por alrededor de 50% de su matrícula inscrita en IES públicas y el otro 50% en IES privadas (Chile, El Salvador) (Johnstone, 1998: 15-17) (Brunner, 1994) (Didou, 1998) (Cfr. Clark, 1991: 199ss), además de que sus formas de articulación con el sector productivo, con el Estado y con las clases sociales y grupos organizados varía entre cada país, lo que provoca situaciones diferenciadas para sus comunidades académicas.

⁵ Algunos autores se refieren a la *convergencia* mundial de la reconversión de los SES en los últimos años: “Lo que es sorprendente acerca de la actual reestructuración de la educación superior es no sólo el alcance sin precedentes y lo profundo de los cambios que están teniendo lugar, sino también la similitud de las transformaciones que están ocurriendo en una gran variedad de naciones con diferentes características sociales, políticas, históricas y económicas” (Schugurensky, 1998: 119), lo que muestra la fuerza económico-simbólica del capitalismo neoliberal globalizado.

etc.), y orientada por una lógica empresarial eficientista y mercantil en lo que hace a su funcionamiento (Shugurensky, 1998).

Las élites burocráticas de los organismos internacionales (OI) (Vinokur, 2004), en comunión con las de los estados nacionales neoliberales y de los SNES, han coordinado la reestructuración educativa neoliberal, bajo la tesis central de que los “sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad” (Puiggrós, 1998: 46), justificando con ello la necesidad de su reconversión mediante lineamientos como los siguientes: privatización desregulada, flexibilización integral, desfinanciamiento público, diversificación institucional, mayor productividad y control de calidad. Inicialmente el Fondo Monetario Internacional (FMI) y posteriormente el Banco Mundial (BM) promovieron la reducción del gasto educativo como parte del nuevo modelo económico (BM, 1995), pero su influencia llegó más allá al determinar “desde los salarios docentes hasta cambios de estructura de los sistemas y las reformas de contenidos” (Puiggrós, 1998: 50-51), con sus especificidades en cada país, mostrando su gran capacidad de intervención en las políticas educativas nacionales. Ulteriormente la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y el BM han consensuado una estrategia común de reforma bajo lineamientos semejantes, expresada en la *Agenda XXI* elaborada en 1998, centrada en la “*pertinencia*” de los SES, definida esta como “una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo” (UNESCO, 1998)⁶.

Los principales *ejes de la reforma educativa global* diseñada desde los OI han sido hasta ahora: la *relevancia* o *pertinencia*, entendida como la adaptación funcional de los SES ante las necesidades del mercado (UNESCO, 1998) (OCDE, 1997: 203-207); el control de la *calidad* de los servicios educativos a través de diversos mecanismos estandarizados de evaluación (internacionales, nacionales e institucionales) (El-Khawwas, 1998); la *flexibilidad* de las IES para responder a los cambios del entorno (OCDE, 1997: 196-203); la *gestión* educativa de tipo empresarial, planeada y concertada con diversos actores económicos interesados - incluyendo el financiamiento estatal y privado- (OCDE, 1997: 239-240) (UNESCO, 1995; 33-34). Una de las estrategias principales promovidas por los OI ha sido la *evaluación educativa*

⁶ Bajo principios convergentes intervienen otros OI como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) o la Comisión Europea (CE), entre otros (Alcántara, 2000) (Rodríguez y Alcántara, 2003).

como mecanismo (*técnico-político-institucional*) de “*control de calidad*” utilizado por las burocracias educativas (Días Barriga, 1998: 79), asociada al uso del financiamiento como instrumento para reorientar a los SNES y las IES con base en las prioridades establecidas por el proyecto educacional neoliberal global y su traducción en las políticas educativas de cada país (OCDE, 1997: 221-234).

Las consecuencias generales de la reestructuración neoliberal de la educación superior han sido, entre otras, el crecimiento y consolidación desigual de los SNES entre los países industrializados y los países periféricos⁷; la adopción de un modelo educativo de mercado (Pusser, 2005) que incluye la comercialización de servicios, la privatización⁸ de las IES y su rearticulación con las demandas cambiantes del mercado; la flexibilización integral de las IES (en su organización, programas curriculares, normas, trabajo académico, etc.); la tendencia a la adopción de modelos de gestión empresariales⁹; la reformulación de la relación Universidad-Estado en la que el presupuesto decae (Pusser, 2005: 8) y se condiciona a la rendición de cuentas, implantándose un sistema de “evaluación a distancia” controlado por el aparato gubernamental (Schugurensky 1998: 144), configurándose de esta manera el llamado “estado evaluador” o fiscalizador (CEPAL, 1992).

La reestructuración educativa neoliberal en México.

La gradual instauración del *modelo de mercado* en la educación superior en el ámbito internacional ha tenido una expresión concreta en México, en el que inicia su implantación gradual en 1982, en el contexto de la política neoliberal de ajuste estructural impuesta por el FMI y adoptada por los gobiernos mexicanos. Durante la década perdida de los ochentas del s. XX dichos gobiernos refuerzan su intervención en el SES, desestructurándolo para sentar las bases de la reforma neoliberal, en un período de fuertes recortes al gasto educativo, devaluación salarial, deterioro de la infraestructura, alta conflictividad (laboral y estudiantil) en las instituciones y posterior declive del sindicalismo independiente. A partir de 1989 el SES mexicano entró a un período de cambios incrementales: se mantiene un gasto público

⁷ En términos comparativos, entre 1985 y 1995 la tasa de escolarización superior pasó de 40% a 60% en los países desarrollados y sólo de 16% a 17% en la región latinoamericana (UNESCO. *Informe mundial sobre educación*. Madrid, Santillana, 1998; cit en: Brovetto, 1999).

⁸ El crecimiento del sector privado en AL en las últimas décadas ha sido impresionante (incrementó su matrícula del 6% a principios de los setentas a más del 45% a fines de los noventas).

⁹ Se trata de la implantación del “modelo de la escuela como ‘empresa educadora’, administrada según los principios de la nueva gestión empresarial y sometida a la obligación de resultados e innovaciones. La institución está conminada a transformarse en ‘una organización flexible’.” (Laval, 2004: 26).

restringido en educación superior con una relativa recuperación en los años subsiguientes sin alcanzar los niveles de 1982, desaceleración del crecimiento del sector, tendencia a la expansión de la privatización y diversificación del sistema, reforzamiento de los mecanismos estatales de control de las instituciones, flexibilización de las IES y sus trabajadores, entre los principales.

Durante los años noventa del s. XX y los primeros años del s. XXI las burocracias educativas mexicanas han impulsado políticas para *reestructurar* y *reorientar* la educación superior con base en el *modelo de mercado* (ver cuadro 1), para acrecentar su *eficiencia* interna, asumiendo compromisos de *productividad*, privilegiando la educación científico-tecnológica, racionalizando "sistemáticamente los costos educativos", para "asegurar la *calidad* de sus servicios mediante formas eficientes de trabajo que incrementen la productividad" de la misma¹⁰, apareciendo con claridad los criterios de *maximización de la eficiencia* (insumo/producto) y *control de calidad* característicos del nuevo modelo, con el fin último de hacer a las IES más funcionales (*refuncionalización*) a las necesidades del modelo de desarrollo imperante impulsado por las políticas económica y educativa del Estado. Como consecuencia, se ha incrementado el control del SES desde el Estado fiscalizador¹¹, para hacer a las IES públicas y a los académicos más flexibles y funcionales,¹² lo que no ha ocurrido sin resistencias y conflictos, propiciando la implantación de la lógica del mercado en las IES y sus comunidades.

EJES DEL MODELO NEOLIBERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR
--

1. Pertinencia y relevancia de las funciones de los SNES y de las IES en la sociedad capitalista, conforme a los requerimientos de la economía de mercado en particular y del

¹⁰ Cfr.: *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. SEP, 1990. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. SEP, 1995. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. SEP, 2001.

¹¹ "En esta inusual combinación de liberalización del mercado e intervencionismo del estado, este último se aleja de la función de financiar la educación y el mercado toma su lugar. Paradójicamente, a la vez que se relajan los controles económicos, se endurecen los controles ideológicos". Ver nota 40 en Schugurensky, 1998: 142.

¹² La nueva universidad se sustenta en una fuerza de trabajo académico flexible, en un "crecimiento" por sustitución y no por acumulación en el que se identifican programas académicos débiles y se les reduce o elimina para reasignar sus recursos a otros programas prioritarios (estrategia de *excelencia selectiva* especializada) compactando, reduciendo o eliminando departamentos académicos para establecer una estructura académica más flexible, reorientando a las IES a fin de que adopten un "área de concentración" limitada de profesiones en función de la demanda en el mercado laboral y la matrícula (Barrow, 1993:28-35).

- control social (administración) en general.
2. Control de calidad de los SNES y de las IES a través de la regulación basada en la evaluación.
 3. Eficiencia y productividad de los SNES y de las IES.
 4. Reorganización y flexibilización integral de los SNES y los establecimientos.
 5. Reordenamiento del financiamiento de la educación superior pública y privada.
 6. Privatización y mercantilización de la educación superior.
 7. Adopción de un modelo empresarial de gestión.
 8. Crecimiento desigual y desaceleración elitista del sector.
 9. Incorporación de la lógica del mercado al interior de los SNES y de las IES.
 10. Reformulación de la relación entre los SNES y las IES con el Estado neoliberal fiscalizador, a través de nuevas formas de regulación y desregulación.

Para el personal académico el nuevo modelo educativo ha implicado la flexibilización y precariedad de amplios sectores académicos -particularmente en las universidades de los estados y en las IES privadas con fines de lucro -, una mayor fragmentación, hiperestratificación, individualización y una considerable competencia político-académica por los bienes materiales y simbólicos propios de la profesión (Ibarra, 2001).

Flexibilización y reorientación del trabajo académico: ¿rumbo a la precariedad?

Entre los *cambios académico-laborales* principales producidos por la aplicación del modelo de mercado a la educación superior en México y el mundo -los cuales afectan en grados distintos a las comunidades académicas al trastocar las condiciones de desarrollo del *trabajo académico*-, podemos mencionar los siguientes:

1. -La exigencia de mayor eficiencia y competitividad propicia la tendencia a la creciente *flexibilización del trabajo académico*¹³, en sus distintas modalidades (De la Garza, 1993):

¹³ “Parte integrante de la flexibilización laboral son los ataques lanzados en contra de la definitividad, basados en que su propósito original (la protección de la libertad académica) ha sido distorsionada por la seguridad laboral de los miembros del personal académico. Las presiones para eliminar dicha definitividad han tenido éxito en algunas ocasiones (en Gran Bretaña ya ha sido abolida), pero hasta ahora la comunidad académica ha sido capaz de preservarla o al menos de negociarla (como ha ocurrido recientemente en la Universidad de Minnesota)” (Schugurensky, 1998: 138). La flexibilidad es evidente en el crecimiento de los académicos interinos: “En la universidad de California, [en] los Ángeles, por ejemplo, el 59% de todos los cursos de pregrado

la adopción de nuevas formas de organización del trabajo académico (institucionalización de equipos de trabajo o “cuerpos académicos”, organización institucional matricial o en red), el salario flexible -precio de la fuerza de trabajo- asociado a la productividad a través de programas de estímulos y las relaciones laborales flexibles centradas en la contratación provisional, fomentando en algunas instituciones el trabajo académico polivalente o multifuncional que integre varias actividades (docencia, investigación, difusión, gestión, representación, consultoría, etc.) y tenga gran movilidad horizontal (entre programas, departamentos o instituciones), esto conforme a los objetivos prioritarios de la institución y las necesidades planteadas a la misma desde fuera (por empleadores, Estado, etc.) (Barrow, 1993). La flexibilización incluye diversos programas internos y externos de estímulos a la productividad del personal académico y la consiguiente deshomologación salarial (Ibarra et. al., 1993) *-flexibilización salarial-*, además del fomento a las contrataciones temporales y la jornada de trabajo parcial (Shugurensky, 1998). La flexibilidad se asocia con un mayor control burocrático sobre el trabajo académico, en la medida en que se articula con la concentración de las decisiones en los órganos directivos del SES y de las IES, a través de la evaluación y fiscalización “a distancia” de la operación y resultados institucionales e individuales, con la finalidad de regular e incrementar su productividad y competitividad, así como de reorientar -en su caso- el trabajo académico y el mismo conocimiento como materia de trabajo de aquel, configurándose nuevas formas de regulación del trabajo.

2. -La expansión del sector privado lucrativo y no lucrativo provoca el crecimiento del empleo académico precario (contratación provisional e inseguridad laboral, sobrecargas de trabajo, prestaciones mínimas, sin derecho a la jubilación, con escasa libertad académica, etc.) utilizado de manera generalizada por las nuevas IES empresariales (*for profit*), situación que también avanza en las IES públicas (Pusser, 2005) (Marginson, 2005).
3. -Una nueva macro división del trabajo académico que tiende a la fragmentación y atomización del conjunto, producto de la expansión del subsector privado, la promoción de la diversificación institucional y la reorientación de la matrícula, con lo que se produce la

son dictados por profesores interinos. En el departamento de inglés de esa misma universidad la proporción es mayor aún, siendo el 75% interinos y el 25% definitivos” (Schugurensky, 1998: 138).

recomposición del sector de la educación superior, al aumentar la proporción del sector lucrativo y disminuir la del público, al crecer el subsector tecnológico.

4. -La intensificación de la fuerza laboral académica, al incrementarse las exigencias de mayor eficiencia, eficacia y productividad, como resultado tanto de la competencia en la creciente industria de la educación superior (Barrow, 2004) y el mercado emergente de la educación superior (Marginson, 2005), como de la presión ejercida por el Estado fiscalizador para el mejoramiento de los índices de rendimiento individuales, grupales, institucionales y sectoriales, a los que se tiende a asociarse el financiamiento, y del debilitamiento político-sindical del sector.
5. -La aplicación de la “lógica de la empresa” capitalista a la organización del trabajo académico, al adoptar las llamadas nuevas formas de organización del trabajo confeccionadas en el sector empresarial de los países industrializados, como el caso de la formación de grupos de trabajo relativamente autárquicos tales como los “círculos de calidad” semiautónomos y autorregulados destinados a mejorar la calidad y la productividad de la empresa o institución (lo “cuerpos académicos” en México) y el “enfoco de calidad total” {en lugar de permanecer centralizado el control de calidad, “el control de la calidad total pasa a incumbir a todos” los miembros de la organización (OIT, 1999)}.
6. -La adopción de sistemas de “control de calidad” del trabajo académico, a través de mecanismos de evaluación externos e internos basados en normas nacionales e internacionales creadas por una “red internacional de organismos de control de calidad” (El-Khawas, 1998: 16) las que se han traducido en “indicadores de desempeño” del personal académico y, como consecuencia, en la probable pérdida, en diversos grados, de la libertad académica (libertad de pensamiento, cátedra e investigación).
7. -La reconversión, devaluación o reevaluación del trabajo académico (en su conjunto y de manera diferenciada por disciplinas y/o profesiones) al reformularse su contenido a causa de reformas curriculares impuestas por las “necesidades del mercado”, del peso entre las actividades de investigación, docencia y difusión a favor de la primera o la segunda según el caso (dependiendo del tipo de institución, tipo de reforma elegida, política educativa vigente, etc.), de la adopción de modelos académicos disciplinarios, interdisciplinarios o transdisciplinarios.

8. -Una mayor estratificación, heterogeneidad y fragmentación dentro y entre las comunidades académicas e instituciones, debido a la multiplicidad de niveles de remuneración ocasionados por los programas de estímulos (Ibarra, 2001), las diferencias salariales y de materia de trabajo entre los distintos tipos de instituciones (públicas, privadas no lucrativas y lucrativas, federales y estatales, IES de docencia o investigación, etc.) generadas por el proceso de diversificación institucional, promovido tanto por las políticas públicas como por el mercado.
9. -La acentuación de la competencia interacadémica entre grupos e individuos por la obtención de recursos y reconocimientos o el control de espacios e instancias académicas o administrativas, la cual conduce a una especie de “darwinismo social” entre los académicos basado en la *rational choice* -en el que sobreviven o sobresalen los que cuentan con una mayor capacidad de adaptación-, acrecentándose el “individualismo académico” competitivo y la atomización de las plantas académicas, propiciándose una verdadera contienda político-académica por los bienes materiales y simbólicos propios de la profesión (Ibarra, 2001), generándose disputas entre figuras académicas distintas como la del profesor diferenciado del investigador, el profesor-investigador, el investigador-profesor, el profesor o investigador comisionados -dentro o fuera de la institución-.
10. -Efectos de las nuevas tecnologías en el trabajo académico, positivos y negativos, tales como la intensificación del intercambio académico, la mayor disponibilidad de información “al instante” y en el “lugar de trabajo”, la aparición de nuevas enfermedades asociadas al uso intensivo de la computadora, etc.
11. -La demanda de carreras determinadas -tradicionales y nuevas- por los consumidores de la educación superior (alumnos, empresarios, Estado), propicia la expansión y el fortalecimiento de ciertas disciplinas y plantas académicas, y el debilitamiento, estancamiento, reducción o incluso la posible desaparición de otras comunidades disciplinarias o profesionales, “cosas del mercado”, se dirá.
12. -La tendencia al debilitamiento del poder académico en varios niveles (macro, meso y microsocioal): en los SES, en las IES y en sus centros y lugares de trabajo, al trasladarse las decisiones a otros actores institucionales (burocracia) y sistémicos (Estado, corporaciones

empresariales¹⁴ -nacionales y transnacionales-, organismos privados o gubernamentales de control de calidad -evaluadores y certificadores- nacionales e internacionales), al tender a reducirse la participación de los órganos colegiados en la toma de decisiones e inclinarse hacia la concentración en los órganos burocrático-gerenciales universitarios (Didou, 2004) (Guadilla, 2004) (Altbach, 2004) (El-Khawas, 1998) y a tender a perder parcialmente el control sobre su propio trabajo y materia de trabajo: el conocimiento¹⁵.

13. -El avance de las reformas neoliberales de los SES en el mundo denota tanto la hegemonía de las élites tecnocráticas (*poder burocrático*) gubernamentales y empresariales en el campo de la educación superior y de la ciencia, como el debilitamiento de las comunidades académicas (*poder académico*) (Bourdieu, 2003b) que se han opuesto a la imposición de los cambios (Schugurensky, 1998: 120ss) (Rodríguez, 2004) (Knight, 2004). En los casos en que las reformas han suscitado la resistencia organizada y/o aislada de los académicos, su impacto ha sido aminorado.

En suma, se promueve un *nuevo tipo de trabajador académico* flexible (salarios asociados a la productividad, contratación provisional, plazas por horas /clase, jornada de trabajo maleable), estratificado y fragmentado (en función de su campo disciplinario, grado, categoría, contrato, jornada, prestigio individual y de la IES de adscripción), organizado en *equipos de trabajo* (cuerpos académicos), con experiencia en el mercado laboral, *polivalente* (docente/investigador/divulgador/representante/gestor/consultor), *funcional* (experto “identificador” y “solucionador” de problemas) y *competitivo* nacional e internacionalmente (se fomenta un mercado académico intra e interinstitucional en el que prima la competencia por recursos <económicos y simbólicos> y poder) insertado en un campo universitario atomizado de *elección racional* en el que impera la ley del más fuerte característica de todo mercado.

Bibliografía

Alcántara, Armando "Tendencias mundiales en la educación superior. El papel de los organismos multilaterales" en Cazés, Daniel, Luis Porter y Eduardo Ibarra (coords).

¹⁴ ...“la transformación de colegios y universidades en corporaciones inevitablemente lleva a una pérdida de control y gobernabilidad del profesorado” (Barrow, 2004).

¹⁵ “Por otro lado, hay que tomar en cuenta que quizás, por primera vez en la época moderna, va a ocurrir que la comunidad académica no va a tener el monopolio de las decisiones en materia educativa, debido a que, como todos sabemos, el valor económico del conocimiento está prevaleciendo en el actual modelo de globalización mercantil” (Guadilla, 2004) tendiente a la liberalización y conformación del libre mercado de la educación superior.

- Reconociendo a la Universidad: sus Transformaciones y su Porvenir.* (Tomo I Estado, Universidad y Sociedad: entre la Globalización y la Democratización). CEIICH-UNAM, México, 2000.
- Altbach, Philip G. (coordinador). *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo.* UAM-Azcapotzalco, México, 2004.
- Altbach, Philip. *Educación superior comparada. El conocimiento, la Universidad y el desarrollo.* Universidad de Palermo, Buenos Aires, 2001.
- Banco Mundial. *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo.* Washington, Banco Mundial, 1995.
- Barrow, Clyde W. “La liberación del comercio y la transnacionalización de la industria superior de EE.UU.”, en: *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIII (2), No. 130, ANUIES, México, 2004.
- Barrow, Clyde W. “De la multiuniversidad a la flexiuniversidad: la reorganización post-industrial del trabajo académico”, en: *El Cotidiano*, año 9, núm. 55, junio de 1993, pp. 28-35.
- Blaug, Mark. *Teoría económica en retrospectiva.* FCE, México, 1985.
- Bourdieu, Pierre. “El neoliberalismo como revolución conservadora” en: *Pensamiento y acción.* Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2003a; pp. 29-31.
- Bourdieu, Pierre. *El oficio de científico.* Anagrama, Barcelona, 2003b.
- Brovetto C., Jorge L. “La educación superior en Iberoamérica: crisis, debates, realidades y transformaciones en la última década del siglo XX”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 21, septiembre-diciembre de 1999, www.campus-oei.org/revista/rie21.
- Brunner, José Joaquín (coordinador), Jorge Balán, Hernán Courard, Cristián Cox, Eunice Durham, Ana María García de Fanelli, Rollin Kent, Lúcia Klein, Ricardo Lucio, Helena Sampaio, Simon Schwartzman y Mariana Serrano. *Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000.* CEDES, Buenos Aires, Argentina. 1994.
- Casanova Cardiel, Hugo. “La universidad hoy: ideas y tendencias de cambio”, en: Muñoz García, Humberto (coord.). *Universidad: política y cambio institucional.* CESU-Porrúa, México, 2002.
- CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento.* Santiago de Chile, 1992.
- Clark, Burton R. *El sistema de educación superior.* Nueva Imagen, México, 1991.
- De la Garza T., Enrique. *Reestructuración productiva y respuesta sindical en México.* UNAM-UAM, México, 1993.
- De la Garza T., Enrique. *La Formación Socioeconómica Neoliberal.* Plaza y Valdés-UAM, México, 2001.
- Díaz Barriga, Angel. “Organismos internacionales y política educativa” en: Alcántara S., Armando, Ricardo Pozas Horcasitas y Carlos Alberto Torres (coords.). *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo.* SXXI, México, 1998.
- Didou Aupetit, Sylvie (coord.). *Integración económica y políticas de educación superior. Europa, Asia Pacífico, América del Norte y Mercosur.* ANUIES, México, 1998.
- Didou Aupetit, Sylvie. “Presentación El comercio educativo: ¿tema de moda o asunto de agenda?”, en: *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIII (2), No. 130, ANUIES, México, 2004.
- El-Khawas, Elaine et. al. *El control de calidad en la educación superior: avances recientes y dificultades por superar.* Washington, Banco Mundial, 1998.

- García Guadilla, Carmen. "Comercialización de la educación superior. Algunas reflexiones para el caso latinoamericano", en: *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIII (2), No. 130, ANUIES, México, 2004.
- Gibbons, Michael. *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. BM, 1998.
- Giménez, Gilberto. *Teoría y análisis de la cultura*. 2 volúmenes, CONACULTA-ICOCULT, México, 2005.
- Guillén Romo, Héctor. *Orígenes de la crisis en México 1940/1982*. Era, México, 1985.
- Ibarra Colado, E. (Coord.) *La universidad ante el espejo de la excelencia*. México, UAM-I, 1993.
- Ibarra Colado, E. *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. UNAM-UAM-ANUIES, 2001.
- Johnstone, D. Bruce. *Financiamiento y gestión de la enseñanza superior: Informe sobre los progresos de las reformas en el mundo*. Banco Mundial, 1998.
- Knight, Jane. "¿Por qué el análisis del GATS es importante para la educación? Temas sobre políticas y puntos de vista de los interesados", en: *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIII (2), No. 130, ANUIES, México, 2004.
- Laval, Christian. *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós, Barcelona, 2004.
- Marginson, Simon. *Educación superior, competencia nacional y mundial. Volteretas del binomio público-privado*, Cuadernos del Seminario de Educación Superior de la UNAM, núm. 3, UNAM y Miguel Ángel Porrúa, México, 2005.
- OCDE. *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México. Educación superior*. París, OCDE, 1997.
- OIT. *Introducción al estudio del trabajo*. Limusa-OIT, México, 1999.
- Puiggrós, Adriana. "Educación neoliberal y alternativas" en : Alcántara S., Armando, Ricardo Pozas Horcasitas y Carlos Alberto Torres (coords.). *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. SXXI, México, 1998.
- Pusser, Brian. *Educación superior, el mercado emergente y el bien público*, Cuadernos del Seminario de Educación Superior de la UNAM, núm. 2, UNAM y Miguel Ángel Porrúa, México, 2005.
- Rodríguez Gómez, Roberto. "Inversión extranjera directa en educación superior. El caso de México", en: *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIII (2), No. 130, ANUIES, México, 2004.
- Rodríguez, Roberto y Armando Alcántara. "Toward a Unified Agenda for Change in Latin American Higher Education. The Role of Multilateral Agencies", en: Stephen J. Ball, Gustavo Fischman y Silvina Gvirtz (eds.), *Crisis and Hope. The Educational Hopscotch of Latin America*. Routledge and Falmer, Nueva York y Londres, 2003.
- Rodríguez, Roberto. "La educación superior en el mercado. Configuraciones emergentes y nuevos proveedores", en Marcela Mollis (ed.), *Las universidades en América Latina ¿Reformadas o alteradas?*, Buenos Aires, CLACSO, 2003.
- Schugurensky, Daniel. "La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónomo?" en : Alcántara S., Armando, Ricardo Pozas Horcasitas y Carlos Alberto Torres (coords.). *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. SXXI, México, 1998.
- UNESCO. *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París, 1998.

- UNESCO. *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. UNESCO, París, 1995.
- Vinokur, Annie. “El Comercio de la educación en cuestiones”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIII (2), No. 130, ANUIES, México, 2004.
- Wittrock, Björn. “Las tres transformaciones de la universidad moderna”, en: Sheldon Rothblatt y Björn Wittrock (comps.). *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad moderna*. Pomares, Barcelona, 1996; pp. 331-394.

Cuadros anexos

Cuadro 2				
ACADÉMICOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA (1970-2003)				
Año	Académicos	Δ absoluto	Δ %	Δ acumulado
1970-1971	20,944	-	-	-
1971-1972	23,464	2,520	12	2,520
1972-1973	26,095	2,631	11	5,151
1973-1974	30,643	4,548	17	9,699
1974-1975	35,833	5,190	17	14,889
1975-1976	41,116	5,283	15	20,172
1976-1977	35,548	-5,568	-14	14,604
1977-1978	44,270	8,722	25	23,326
1978-1979	53,237	8,967	20	32,293
1979-1980	58,927	5,690	11	37,983
1980-1981	61,265	2,338	4	40,321
1981-1982	61,576	311	1	40,632
1982-1983	73,139	11,563	19	52,195
1983-1984	75,274	2,135	3	54,330
1984-1985	81,337	6,063	8	60,393
1985-1986	86,866	5,529	7	65,922
1986-1987	93,378	6,512	7	72,434
1987-1988	96,396	3,018	3	75,452
1988-1989	102,820	6,424	7	81,876
1989-1990	105,818	2,998	3	84,874
1990-1991	105,728	-90	-0	84,784
1991-1992	104,899	-829	-1	83,955
1992-1993	105,309	410	0	84,365
1993-1994	108,485	3,176	3	87,541
1994-1995	114,407	5,922	5	93,463
1995-1996	118,250	3,843	3	97,306
1996-1997	120,572	2,322	2	99,628
1997-1998	123,042	2,470	2	102,098
1998-1999	129,557	6,515	5	108,613
1999-2000	130,991	1,434	1	110,047
2000-2001	133,433	2,442	2	112,489
2001-2002	136,265	2,832	2	115,321
2002-2003	143,138	6,873	5	122,194
2003-2004	146,788	3,650	2	125,844
2004-2005	155,712	8,924	6	134,768
2005-2006	160,671	4,959	3	139,727
2006-2007	166,027	5,356	3	145,083

Fuentes: www.sep.gob.mx; FOX Quezada, Vicente, *Sexto informe de gobierno*, 2006 (cálculos nuestros).

Cuadro 3				
ACADÉMICOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA (1970-2003)				
Año	Académicos	Δ absoluto	Δ %	Δ acumulado
1970-1971	4,112	-	-	-
1971-1972	4,601	489	12	489
1972-1973	4,942	341	7	830
1973-1974	5,707	765	15	1,595
1974-1975	6,060	353	6	1,948
1975-1976	6,413	353	6	2,301
1976-1977	7,566	1,153	18	3,454
1977-1978	7,870	304	4	3,758
1978-1979	9,097	1,227	16	4,985
1979-1980	10,567	1,470	16	6,455
1980-1981	12,524	1,957	19	8,412
1981-1982	13,368	844	7	9,256
1982-1983	14,577	1,209	9	10,465
1983-1984	17,064	2,487	17	12,952
1984-1985	19,924	2,860	17	15,812
1985-1986	21,136	1,212	6	17,024
1986-1987	22,524	1,388	7	18,412
1987-1988	23,945	1,421	6	19,833
1988-1989	25,661	1,716	7	21,549
1989-1990	27,250	1,589	6	23,138
1990-1991	28,696	1,446	5	24,584
1991-1992	30,545	1,849	6	26,433
1992-1993	33,476	2,931	10	29,364
1993-1994	33,777	301	1	29,665
1994-1995	38,223	4,446	13	34,111
1995-1996	45,593	7,370	19	41,481
1996-1997	49,778	4,185	9	45,666
1997-1998	54,946	5,168	10	50,834
1998-1999	62,849	7,903	14	58,737
1999-2000	70,543	7,694	12	66,431
2000-2001	75,259	4,716	7	71,147
2001-2002	83,539	8,280	11	79,427
2002-2003	88,420	4,881	6	84,308
2003-2004	94,448	6,028	6	90,336
2004-2005	96,028	1,580	2	91,916
2005-2006	99,213	3,185	3	95,101
2006-2007	103,043	3,830	4	98,931

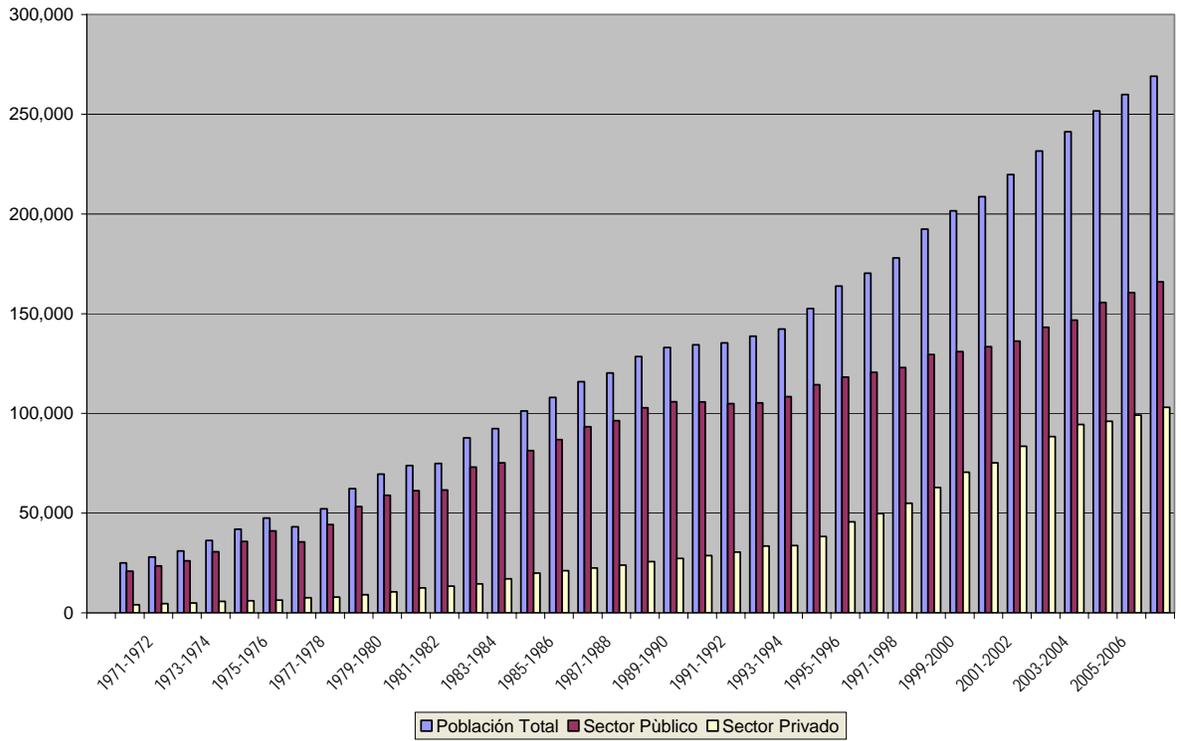
Fuentes: www.sep.gob.mx; FOX Quezada, Vicente, *Sexto informe de gobierno*, 2006 (cálculos nuestros).

Cuadro 4

PERSONAL DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR 1970-2006

AÑO	Población Total	Sector Público	Sector Privado	% Sector Público	% Sector Privado
1970-1971	25,056	20,944	4,112	83.6	16.4
1971-1972	28,065	23,464	4,601	83.6	16.4
1972-1973	31,037	26,095	4,942	84.1	15.9
1973-1974	36,350	30,643	5,707	84.3	15.7
1974-1975	41,893	35,833	6,060	85.5	14.5
1975-1976	47,529	41,116	6,413	86.5	13.5
1976-1977	43,114	35,548	7,566	82.5	17.5
1977-1978	52,140	44,270	7,870	84.9	15.1
1978-1979	62,334	53,237	9,097	85.4	14.6
1979-1980	69,494	58,927	10,567	84.8	15.2
1980-1981	73,789	61,265	12,524	83.0	17.0
1981-1982	74,944	61,576	13,368	82.2	17.8
1982-1983	87,716	73,139	14,577	83.4	16.6
1983-1984	92,338	75,274	17,064	81.5	18.5
1984-1985	101,261	81,337	19,924	80.3	19.7
1985-1986	108,002	86,866	21,136	80.4	19.6
1986-1987	115,902	93,378	22,524	80.6	19.4
1987-1988	120,341	96,396	23,945	80.1	19.9
1988-1989	128,481	102,820	25,661	80.0	20.0
1989-1990	133,068	105,818	27,250	79.5	20.5
1990-1991	134,424	105,728	28,696	78.7	21.3
1991-1992	135,444	104,899	30,545	77.4	22.6
1992-1993	138,785	105,309	33,476	75.9	24.1
1993-1994	142,261	108,484	33,777	76.3	23.7
1994-1995	152,630	114,407	38,223	75.0	25.0
1995-1996	163,843	118,250	45,593	72.2	27.8
1996-1997	170,350	120,572	49,778	70.8	29.2
1997-1998	177,988	123,042	54,946	69.1	30.9
1998-1999	192,406	129,557	62,849	67.3	32.7
1999-2000	201,534	130,991	70,543	65.0	35.0
2000-2001	208,692	133,433	75,259	63.9	36.1
2001-2002	219,804	136,265	83,539	62.0	38.0
2002-2003	231,558	143,138	88,420	61.8	38.2
2003-2004	241,236	146,788	94,448	60.8	39.2
2004-2005	251,740	155,712	96,028	61.9	38.1
2005-2006	259,884	160,671	99,213	61.8	38.2
2006-2007	269,070	166,027	103,043	61.7	38.3

ACADEMICOS DE EDUCACION SUPERIOR. MEXICO (1970-2006)



ACADEMICOS DE EDUCACION SUPERIOR. MEXICO (CRECIMIENTO 1970-2006)

