



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
POSGRADO EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**LOS NUEVOS SUJETOS ACADÉMICOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE  
MÉXICO  
Y DE AMÉRICA DEL NORTE EN EL SIGLO XXI  
Trabajo académico, precarización laboral y perspectivas universitarias**

**TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

**MARÍA TERESA LECHUGA TREJO**

TUTOR PRINCIPAL:

Dr. Axel Didriksson Takayanagui, IISUE-UNAM

COMITÉ TUTOR:

Dr. Juan Bravo Zamudio, Fes Acatlán-UNAM  
Dr. Imanol Ordorika Sacristán, IIEc-UNAM  
Dra. Alma Xóchitl Herrera Márquez, FES Zaragoza-UNAM  
Dr. Marcos Miserit Kostelec, FES Acatlán-UNAM

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., enero de 2020



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



*A los nuevos sujetos académicos, mujeres y hombres cuya vocación es participar en la transformación del mundo desde el bello oficio de la enseñanza y, de manera especial, para quienes desde su ser docente luchan de manera organizada, crítica y solidaria en todos los rincones del mundo traspasando fronteras por la justicia laboral para todas y para todos.*

*A las generaciones de estudiantes de antes, de ahora y del futuro por permitirnos formar parte de sus vidas a través de la construcción y recreación conjunta del conocimiento.*

### **Agradecimientos**

Por supuesto a mi familia que siempre con gran cariño me apoya, me acompaña y facilita la consecución de mis proyectos de vida y de formación académica aun en esta etapa de vida.

A mi tutor y a todos los sinodales porque de cada uno aprendí no solamente nuevos conceptos teóricos y propuestas metodológicas para abordar el análisis, sino la solidaridad y la humildad de quienes, siendo académicos ampliamente reconocidos, tuvieron todos la generosidad de otorgarme su confianza y su apoyo. Gracias Dr. Axel Didriksson; gracias Dra. Alma Herrera, gracias, Dr. Juan Bravo; gracias Dr. Imanol Ordorika; gracias Dr. Marcos Mizerit.

A la UNAM toda que siempre abraza con afecto a su comunidad aun en su complejidad.

Al CONACYT por apoyar mis estudios de Doctorado.

A las amistades, colegas y camaradas que forman parte de nuestra vida. De todas y de todos algo seguramente he retomado para reflejarlo en cada esfuerzo de trabajo y de lucha.

A los sindicatos universitarios solidarios de México y del mundo por mantener cohesionada la esperanza en tiempos de oscurantismo neoliberal.

Al Dr. Javier Orantes de la UCI por su apoyo y por su confianza para compartir proyectos educativos desde el enfoque aprendido que nos hermana en origen: el del Alma Mater.

Y de manera especial mi agradecimiento infinito, mi reconocimiento y mi homenaje al compañero de quien aprendo y con quien construyo utopías, con quien sueño nuevos mundos posibles, con quien comparto, vivo, lucho, escribo, pienso y siento cada instante de la realidad que siempre está siendo y que deseamos transformar. Gracias por tanto apoyo, por tu generosidad, por tu congruencia, por tu paciencia, por la interlocución crítica y por el respaldo constante. Gracias Arturo.



***¿Y para qué te sirve todo ese conocimiento si no lo usas en favor de la transformación del mundo para que sea más justo? Sirve en lo individual, pero como adorno. Si el sujeto social se politiza, sus conocimientos sirven para ayudar al pueblo del que somos parte. AR.1998.***

***Desde entonces, transformé mi destino***



## ÍNDICE

### INTRODUCCIÓN (11)

#### PRIMERA PARTE

### GLOBALIZACIÓN, UNIVERSIDAD Y NUEVOS SUJETOS EDUCATIVOS EN EL SIGLO XXI (20)

#### Capítulo 1

El contexto histórico-social de la educación superior en la era de la  
globalización neoliberal (23)

*A. Trabajo en general, trabajo académico y educación superior en el  
capitalismo contemporáneo (24)*

*B. Globalización, neoliberalismo y transformaciones del Estado  
contemporáneo (29)*

*C. La educación en los tiempos oscuros del neoliberalismo (35)*

#### Capítulo 2

Políticas neoliberales y tendencias actuales en la educación superior de  
México y de América del Norte: contradicciones de la universidad dual y  
segmentada de masas y élites (41)

*A. El modelo de la universidad dual y segmentada (43)*

*B. La universidad en la coyuntura histórica del post 68 (las largas décadas  
de la expansión y la crisis) (49)*

*C. Perspectivas de la educación superior en el momento actual (58)*

#### Capítulo 3

La *Generación del Milenio* y los nuevos sujetos educativos en la universidad  
mexicana del siglo XXI (66)



- A. Sujetos sociales, proceso histórico e identidad política en la constitución de las generaciones en México (67)***
- B. El significado de la generación del 68 mexicano y su difícil convivencia con la generación del Milenio (80)***
- C. La generación del Milenio en México (1971-2014) (91)***
- D. Contradicciones generacionales y nuevos sujetos educativos en la universidad mexicana del siglo XXI (124)***

## **SEGUNDA PARTE**

### **PRECARIZACIÓN LABORAL Y CRISIS DE IDENTIDAD DE LOS NUEVOS SUJETOS ACADÉMICOS DE LAS UNIVERSIDADES DE AMÉRICA DEL NORTE. PERSPECTIVAS PARA EL CASO MEXICANO**

#### **Capítulo 4**

##### **Precarización material y espiritual del trabajo académico más allá de la flexibilización laboral (138)**

- A. Historia y presente de la flexibilización laboral en los siglos XX y XXI (141)***
- B. Alcances de la precarización laboral en el mundo académico (154)***
- C. De la flexibilización y precarización del trabajo académico a la precarización espiritual y la crisis de identidad (165)***
- D. Precarización laboral y salud en los trabajadores académicos universitarios (175)***

#### **Capítulo 5**

##### **Condiciones laborales e identitarias de los trabajadores académicos de las universidades de América del Norte (184)**

- A. Canadá (188)***
- B. Estados Unidos (214)***

**C. México (230)**

**Capítulo 6**

**Desafíos y perspectivas del trabajo académico en la universidad mexicana del siglo XXI (259)**

***A. Posibilidades de una reforma universitaria en el nuevo contexto de transformación social y política de México (261)***

***B. Hacia un Nuevo Modelo Académico para las universidades mexicanas del siglo XXI (268)***

***C. Renovación del proyecto de universidad y reestructuración laboral del trabajo académico (294)***

**Capítulo 7**

**La COCAL (Coalition of Contingent Academic Labor): una experiencia regional de aprendizaje y de reorganización política y sindical en América del Norte (307)**

***A. La COCAL como proyecto histórico y prospectivo de reorganización política y sindical de los trabajadores académicos de las universidades de América del Norte (310)***

***B. La COCAL y la Red-SELA como alternativas de reorganización política y sindical de los profesores de educación superior de México en la nueva coyuntura histórica (327)***

**CONCLUSIONES (337)**

**BIBLIOGRAFÍA (343)**



## INTRODUCCIÓN

El contexto social en que se desenvuelven las instituciones y los trabajadores de la educación superior y universitaria, tanto a nivel mundial como a nivel nacional y local, se traduce en formas más concretas y específicas al tratarse del estado actual del trabajo académico, donde se puede observar el efecto de estos factores generales en el desarrollo de las actividades académicas, en las formas de inserción y proyección institucional de los profesores, en la apertura de la matrícula hacia nuevos espacios sociales y culturales, en las prácticas pedagógicas de los docentes, en la vinculación de la investigación y la difusión de la cultura con la sociedad, en la planeación y el financiamiento de la educación pública, en los modos del aprendizaje y de la formación, o en las formas de contratación de la planta académica y administrativa.

Comprender las tendencias que caracterizan a la educación superior y universitaria pública de nuestro país, de tal manera que nos permita diseñar y aplicar alternativas de desarrollo más justas, pertinentes y adecuadas a los nuevos tiempos, requiere de nuevas perspectivas de análisis sobre los problemas específicos que ella implica, entre los cuales uno de los más relevantes se refiere precisamente al trabajo académico, a las condiciones que hoy marcan el desempeño laboral y académico de los profesores en relación con las instituciones, con la sociedad y con los principales sujetos protagonistas del proceso educativo, los estudiantes.

El impacto que todo ello tiene en la práctica pedagógica de los profesores y, por lo tanto, en su trascendencia en el aprendizaje y el desarrollo académico de los estudiantes, implica poner en práctica explicaciones fundamentadas acerca de las condiciones actuales de la labor docente en la educación superior que hoy están marcadas por la precarización y la incertidumbre.

Dichas condiciones de precarización del trabajo académico, que constituyen el objeto de estudio de esta tesis, condiciones en las que desarrollan su trabajo una

importante cantidad de docentes del nivel superior en América del Norte y que impactan tanto en su calidad de vida en general como en su desarrollo académico, representan un escollo primordial en las posibilidades de crecimiento y mejora de esta importante área del desarrollo nacional. En este contexto, la inserción o afiliación de los académicos a alguna organización sindical y su incentivación para la participación política organizada, se abren como posibles vertientes para la reconstrucción de una identidad laboral que otorgue un rostro visible a este numeroso sector del mundo del trabajo educativo.

Por ello, como podrá observarse a lo largo de este texto, nos hemos esforzado por colocar ante los ojos de todos los interesados un abordaje sistemático y articulado y una serie de explicaciones plausibles, que nos permitan una mayor visibilidad del problema de la precarización del trabajo académico y de sus consecuencias en diferentes ámbitos de la vida universitaria y en la propia existencia de los profesores del siglo XXI.

Considerando que en la región de América del Norte, como igual está sucediendo en otras partes del mundo, se ha impuesto un modelo de educación superior que, entre otros elementos, se basa en la segmentación y precarización del trabajo académico, y que, contradictoriamente, por otro lado la globalización haga de la llamada tercera revolución científica y tecnológica el principal factor de impulso de la producción y recreación del conocimiento (lo cual a su vez exige de transformaciones sustanciales de las instituciones universitarias), resulta evidente que es necesario construir proyectos alternativos de reforma de las universidades públicas de nuestra nación para posicionarse con fuerza en las perspectivas del siglo XXI, reforma que es imposible si no se revisan seriamente las condiciones del trabajo académico.

Por lo tanto, se requiere que la mayoría del profesorado, constituida por trabajadores académicos en situación precaria, se asuma con decisión como el nuevo sujeto académico que es, y que a través del desarrollo de una conciencia y

de una identidad propias (sin que deje de forjar la necesaria unidad con los académicos de tiempo completo, pero sin soslayar las desigualdades evidentes que persisten entre ambos sectores), vuelva a colocar su presencia política a través de diferentes formas de organización autónoma, con el fin de impulsar esos proyectos alternativos de universidad del siglo XXI que respondan al interés de la nación en esta nueva etapa de impulso democrático y de un desarrollo con justicia e inclusión.

### *Nota metodológica*

Antes de indicar la estructura con la que se ha organizado el contenido, queremos mencionar algunos elementos de carácter metodológico puestos en juego en esta tesis, que redundarán en la mejor comprensión no solo del resultado de este estudio, materializado en la exposición final a la que hemos arribado, sino también del proceso seguido en la construcción y deconstrucción del problema de investigación a lo largo de algunos años, durante los cuales el uso crítico de múltiples conceptos y explicaciones teóricas (y de variados recursos bibliográficos y de todo tipo), siguiendo el principio fundamental de la propuesta de Hugo Zemelman, (1987) no dejó de estar en una relación dialéctica y permanente con la realidad práctica, es decir, con los elementos que de mi propia praxis derivaban en un análisis concreto y complejo de los hechos, como es la revisión del trabajo académico en el que estoy implicada como forma de vida y de desarrollo personal y colectivo.

En este sentido, para empezar, cabe señalar que la definición original del problema (la problematización de nuestro objeto de estudio), expresada en el título del proyecto de investigación, fue enunciada de la siguiente manera: “Los profesores de asignatura del siglo XXI como nuevos sujetos académicos y las perspectivas de estabilidad laboral en las universidades de la región de América del Norte. Un análisis comparativo de Canadá-Québec, Estados Unidos y México”. Sin embargo, al comenzar el desarrollo de la investigación y perfilar la redefinición del problema a la luz de la información nueva y de los ejercicios de análisis avanzados en los

primeros años (por ejemplo, al precisar el hecho de que la figura académica contractual no es necesariamente la de profesor de asignatura en los tres países de la región, sino que existe una gama de formas de contratación referidas a este sector), el planteamiento inicial se modificó y la enunciación adquirió la siguiente modalidad (que, como veremos, aún no alcanzaba su mayor desarrollo): “El nuevo sujeto académico de la educación superior de América del Norte: entre la precariedad y la estabilidad laboral. Un estudio regional comparativo del profesorado de Canadá-Québec, Estados Unidos y México”.

Finalmente, conforme fue avanzando el proceso de investigación en los siguientes años, al llegar al punto en que los campos problemáticos que se habían desplegado pudieron converger en una construcción única, el paso al momento de la explicación final tuvo lugar y se expresó en una nueva definición. Antes de continuar con esta línea de interpretación sintética, quiero enfatizar cómo pude traducir algunos de los planteamientos metodológicos (y epistemológicos) en los que cimenté mi trabajo: sobre la base del reconocimiento de que tanto la realidad social como el propio conocimiento sólo pueden entenderse en términos de la construcción de los mismos por parte de los sujetos sociales (en este caso del sujeto que investiga en una relación dialéctica con el objeto de estudio, donde yo misma quedo incluida en ambos componentes, pues soy quien investiga, pero igualmente constituyo una unidad de ese objeto de investigación que son los trabajadores académicos), entonces, la lógica que puse en práctica durante todo el proceso fue determinada por este principio.

Así, respecto de la necesidad de construir el problema con base en una periodización precisa, considerando la relevancia de la elaboración de constructos conceptuales propios (Didriksson) y concordando, a la vez, con el enfoque de la complejidad y la interdisciplina, hoy indispensable en el desarrollo de las ciencias sociales, **(González Casanova 2004)** se redefinió la línea de estudio original como era de esperarse. Paralelamente, pude confirmar el valor epistemológico de conducir mi aproximación a la construcción del conocimiento en este asunto

específico, bajo la explicación zemelmaniana que va de la aprehensión del objeto a la explicación del mismo como dos fases claramente diferenciadas en el proceso investigativo (dos fases que, como advierte Arturo Ramos, tienen una correspondencia relativa con los dos momentos o métodos que Marx señalaba: el método de investigación y el método de exposición). **(Ramos et al 2008)**

En esta necesidad epistemológica de evitar cualquier desviación en el curso de la investigación hacia el camino fácil de la mera descripción monográfica y monodisciplinaria, y teniendo en la mira el requerimiento de la contextualización del problema en una relación clara con la realidad y buscando mantener en todo momento el sentido concreto y articulador que la dinámica práctica (política) exigía en el terreno propiamente teórico y analítico, se redefinió nuevamente el problema en su tratamiento y en su explicación última como fruto de un largo remar en las aguas del proceso de investigación.

Así pues, es esta evolución compleja y para nada lineal en que el problema se vio envuelto (al igual que yo misma como el sujeto de la investigación), puedo decir que de alguna manera logre alcanzar el nivel de maduración y claridad suficiente en la construcción del objeto, como para dar el paso hacia la explicación terminal del trabajo realizado, quedando la estructura del contenido y el título mismo, acuerpados y enunciados de la siguiente manera: “Los nuevos sujetos académicos de la educación superior de América del Norte en el siglo XXI. Trabajo académico, precarización y perspectivas universitarias”.

Como se puede apreciar, el problema inicial que me proponía abordar era el de la precarización del trabajo académico del profesorado de asignatura (o contratados por hora) en la educación superior de la región de América del Norte, que era resultado de la aplicación desmedida de las políticas neoliberales de ajuste desde los años ochenta, mismas que han reconfigurado el escenario educativo prácticamente en todo el mundo y, como consecuencia, han provocado una desarticulación y segmentación institucional de la planta docente en las



universidades e instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, quebrantando la identidad de los sujetos académicos.

De esta manera, el énfasis de la indagación se estaba centrando en el cuestionamiento de la carencia de estabilidad laboral, y aunque no se pretendía realizar el análisis de manera descontextualizada, cabe reconocer que el problema inicial tenía una importante carga de subjetividad, que una vez colocada en su justa dimensión, más adelante permitió reconstruir el problema con mayor complejidad y con una periodización diferente que incluía mayores elementos históricos y de contexto. Ya desde los años noventa había estudios que indicaban que la estabilidad laboral no necesariamente era sinónimo de compromiso académico (Gil Antón).

Por lo tanto, al avanzar en la fase de construcción del problema logré arribar a explicaciones fundamentales que poco a poco superaron el papel de meros conceptos ordenadores, es decir, que dejaron de cumplir una función meramente epistemológica y se acercaron al modo de una explicación teórica. Por todo ello, reafirmamos la convicción de que es contrario al pensamiento crítico y a una metodología seria, pretender investigar y establecer desde el principio una estructura de contenidos (un capitulado), que por supuesto depende del proceso de investigación y sólo al final se tendrá la capacidad de identificar y organizar los resultados en una exposición ordenada y coherente.

No deseo eludir que hubo momentos de incertidumbre en la forma de conducir mi trabajo de indagación y sistematización de explicaciones parciales, pero estos no se convirtieron en verdaderos picos de crisis, sino tan sólo en las inquietudes normales que aquejan a todo trabajo intelectual cuando se enfrenta a la realidad y al conocimiento complejo. Además, gracias a las observaciones y reflexiones que durante el Examen de Candidatura me compartieron los sinodales, la organización del contenido dio un salto cualitativo y pasó de ser un conjunto de apuntes todavía

azarosamente dispuestos, a integrarse en una nueva concepción y en una perspectiva de concreción más palpable.

Siendo el eje articulador del proyecto y del proceso reflexivo que condujo al presente documento final, la transformación del trabajo académico en el siglo XXI (siglo iniciado, en términos históricos y no formales, desde los años setenta), a partir de los ajustes que sobre la educación superior se impusieron y que generaron un proceso de precarización, segmentación y desarticulación de la planta docente de las universidades, su abordaje representó un desafío de gran relevancia desde el punto de vista personal, ya que en dicha problemática me veía doblemente implicada: como estudiosa del tema y como personificación real tanto desde la experiencia laboral como desde la acción política.

Observando las cosas desde el resultado último, creo que he podido desarrollar una mayor conciencia sobre el problema real y de investigación que asumí en este trabajo de tesis, que ahora se materializa en las páginas siguientes como una propuesta de interpretación que espero sea lo suficientemente legible. El objeto construido se refleja en una caracterización sintética: 1) es un análisis de las condiciones laborales y académicas de los profesores universitarios del siglo XXI, que, hallándose en una situación precaria, no dejan de tener el potencial de constituirse plenamente en los Nuevos Sujetos Académicos de la educación superior de México y de América del Norte; 2) se trata también de un análisis contextual y pedagógico del nuevo modelo educativo que puede y debe surgir de las cenizas y del desastre que ha dejado la globalización neoliberal en las instituciones universitarias, respondiendo a las demandas y a los desafíos del siglo XXI, así como a los cambios que el diálogo intergeneracional exige con urgencia.

Y 3) se presenta como un estudio de caso acerca de una experiencia política y social transfronteriza, que se ejemplifica en la organización de profesores y sindicatos de educación superior de América del Norte, a través del proyecto de la COCAL (*Coalition of Contingent Academic Labor*), que, como veremos, ha significado un

verdadero ejercicio de unidad, entendimiento y solidaridad, entre trabajadores educativos con una perspectiva amplia y una visión de futuro ajena a la división de fronteras, culturas y nacionalidades. La COCAL aparece como uno de los principales referentes de la investigación, no obstante que tan sólo se dedique a su descripción y análisis particular un capítulo, pues es ubicada aquí como una comunidad de aprendizaje político que ha permitido la identificación y el encuentro más allá de las fronteras nacionales, extendiendo y reforzando la conciencia y la identidad de este importante sector del magisterio.

Finalmente, lo que el lector verá reflejado en el índice y en la estructura de los contenidos es la suma de las reflexiones y los acercamientos a conceptualizaciones y explicaciones resultantes de la investigación, pero ya no bajo la forma desordenada e indefinida que pudieran haber tenido, ni tampoco como una línea fría y rígida de reproducción mecánica del proceso, sino un conjunto de capítulos organizados en dos partes, que pretende representar una guía de exposición coherente y progresiva.

La primera parte, titulada “Globalización, universidad y nuevos sujetos educativos en el siglo XXI”, incluye tres capítulos: 1. El contexto de la globalización y sus efectos en la educación superior, 2. Políticas neoliberales y tendencias de la educación superior, resaltando el fenómeno de la universidad dual de élites y masas, y 3. La Generación del Milenio y los nuevos sujetos educativos del siglo XXI; por otro lado, la segunda parte, con el nombre de “Precarización laboral y crisis de identidad de los nuevos sujetos académicos de las universidades de América del Norte. Perspectivas para el caso mexicano”, se compone de cuatro capítulos: 4. Precarización material y espiritual del trabajo académico; 5. Condiciones laborales e identitarias de los académicos de los tres países de la región; 6. Perspectivas del trabajo académico en la universidad mexicana del siglo XXI; y 7. La COCAL como experiencia de aprendizaje y de reorganización política en América del Norte.

El título exacto de cada capítulo difiere de esta breve descripción y se divide en diversos puntos detallados en el índice y en el cuerpo del trabajo, con el fin de auxiliar en su revisión y lectura, además de incluir unas muy breves conclusiones finales. Sin eludir la responsabilidad absoluta en la hechura de este documento, reconozco que, para bien o para mal, en los resultados están presentes muchas observaciones y críticas que han alimentado mi propia reflexión, provenientes de colegas, camaradas, alumnos, asesores y demás participantes que forman parte de una voz colectiva de la cual ahora soy reflejo, y que no dejaré de agradecer infinitamente.

## PRIMERA PARTE

### GLOBALIZACIÓN, UNIVERSIDAD Y NUEVOS SUJETOS EDUCATIVOS EN EL SIGLO XXI

Para entender adecuadamente la forma en que se desarrollaron las condiciones del trabajo académico en nuestro país y en el mundo entero durante los últimos treinta o cuarenta años, es necesario identificar el contexto histórico que marcó este periodo en todos los terrenos de la configuración social del capitalismo contemporáneo, lo que nos conduce a visualizar las características que delimitan y dan sentido a la globalización, entendida como la nueva fase del desarrollo capitalista, y al neoliberalismo, esto es, al mecanismo de actualización de la hegemonía del capital sobre el trabajo, en particular lo que corresponde a los efectos que tienen en las transformaciones que experimenta el Estado desde esos años.<sup>1</sup>

Claro que estos elementos históricos determinantes del capitalismo contemporáneo, deben ser articulados con las instituciones educativas y en especial con las universidades, no sólo porque ello define el rumbo y los límites que orientan los cambios sufridos por la labor docente y de investigación de los profesionales de la educación superior en todo el mundo y muy particularmente en la región norteamericana que es nuestro entorno más inmediato, sino porque esto nos permite observar las contradicciones y la intervención de los sujetos académicos y de las comunidades educativas frente a los ajustes que las políticas neoliberales han impuesto sobre la educación en todos sus niveles en el caso mexicano.

Como veremos, no podría dibujarse una explicación plausible sobre las tendencias del trabajo académico universitario sin tomar en cuenta estos factores histórico-sociales y político-culturales que son la base definitoria de las alteraciones

---

<sup>1</sup> La explicación central en que basamos nuestra interpretación del contexto histórico de la globalización y el neoliberalismo, la hemos retomado principalmente del libro de *Globalización y neoliberalismo. Ejes de la reestructuración del capitalismo mundial y del Estado en el fin del siglo XX.* (Ramos 2004)

principales en los modelos institucionales de educación superior y en la composición de las plantas docentes, que incluye la modificación de los perfiles laborales y salariales que se han ido estableciendo para producir una situación de flexibilización, precarización y segmentación del trabajo académico en la educación superior.

Por esta razón, primero expondremos de manera general y sin profundizar demasiado en ello, un panorama de caracterización de los dos componentes estructurales del capitalismo actual: la globalización y el neoliberalismo, para enseguida señalar igualmente esas transformaciones del Estado que moldean el devenir más reciente de las instituciones universitarias y el cambio de los paradigmas que definen el sentido y la integración de la educación superior en la sociedad moderna y en la nueva etapa histórica. Con esta exposición inicial del contexto histórico y estructural que envuelve los escenarios sociales, políticos y culturales imperantes en los últimos decenios, tendremos una mejor posibilidad de remarcar aquellos rasgos que describen la naturaleza y la filosofía que parecen determinar el trabajo académico y sus repercusiones pedagógicas, políticas y sindicales.

Claro que para ello será necesario exponer una breve caracterización de las tendencias actuales que experimenta la educación superior en América del Norte, considerando que la vigencia por veinticinco años del TLCAN, hoy a punto de transitar a su nueva versión, el T-MEC, impuso una integración económica y comercial de las tres naciones de esta región bajo la hegemonía de la potencia estadounidense y acorde con los parámetros del modelo neoliberal; de esta manera el contexto más general de la globalización adquirirá un cariz concreto al situar a la universidad como una institución en transición que constituye el marco que determina la dinámica del trabajo académico de este nivel educativo.

Por otro lado, nos interesa ubicar el problema de la precarización y segmentación del trabajo académico no sólo como expresión de las políticas de flexibilización

laboral con las que se han llevado a cabo las transformaciones del trabajo industrial, agrícola y de servicios en esta era de la globalización y de predominio del programa neoliberal en todas las áreas de la organización social, sino también poner en juego una perspectiva de gran trascendencia como es la que se desprende de la aparición en este periodo histórico de una nueva generación que ha ido modificando el espectro demográfico de la población mundial y muy destacadamente el de países como México; nos referimos a que hay una emergencia de lo que hemos denominado la *Generación del Milenio* y que, como veremos, no sólo constituye el estudiantado específico que ha inundado la educación superior de esta región desde fines de los años ochenta hasta la fecha, sino que a la vez representa la masa crítica que presiona al cambio generacional en la composición del profesorado universitario.

Así, este primer capítulo sirve como el fundamento histórico en el que situamos al trabajo académico y que nos ayuda a desarrollar una explicación original acerca de sus condiciones laborales y su repercusión en los terrenos propiamente académicos, pedagógicos, políticos y sindicales, sin dejar de considerar la dimensión más subjetiva a la que hemos asociado con los conceptos de precarización espiritual y de crisis de identidad, como efecto inmediato de la precarización y segmentación de dicho trabajo académico; con ello podremos superar las visiones estrechas que a veces reducen esta problemática a la voluntad y desempeño de los individuos y a una valoración meritocrática de la profesión educativa.

## **Capítulo 1**

### **El contexto histórico social de la educación superior en la era de la globalización neoliberal**

Probablemente no hay rincón del mundo donde la educación superior y los sujetos que le dan (le damos) contenido y sentido no se vean convulsionados por procesos de reestructuración y de reforma en la actualidad, las más de las veces traducidos en violentas y agresivas invasiones en el quehacer de las instituciones y en la vida de las comunidades educativas, provenientes del programa político y del modelo social del neoliberalismo, pero también ligadas al proceso histórico de la globalización que se desenvuelve desde los años setenta del siglo pasado.

En el continente americano, a diferencia de lo que ocurre por ejemplo en algunas de las principales instituciones de Europa, la batalla política y cultural entre la intervención neoliberal y la resistencia de las instituciones y de las comunidades académicas alcanza niveles de algidez mayores y repercute en la sociedad de manera mucho más significativa, tanto en el terreno propiamente educativo y cultural como en el amplio espacio social, económico y político, provocando que los sujetos educativos (profesores y estudiantes principalmente) se conviertan en actores políticos de primer orden y abran el espacio universitario al debate y la construcción de alternativas, e incluso al conflicto político.

Así, los sujetos sociales del presente dinámico y cambiante que vivimos, nos vemos obligados, como quizás nunca antes, a desaprender y reaprender (o aún mejor, a reconstruir simbólicamente y materialmente) los significados básicos en que se manifiesta la realidad histórica en su conjunto, como una necesidad vital y de sobrevivencia ante las catástrofes económicas y financieras (crisis, inestabilidad, desigualdad profunda), pero también políticas y sociales (violencia, migración, guerras) y del medio ambiente y la salud (contaminación, cambio climático, desastres naturales, epidemias, adicciones), que hoy difícilmente podemos desligar del propio desarrollo capitalista reciente.



En esta importante labor el papel de las universidades se vuelve trascendental por su potencial capacidad de desestructurar los mantos ideológicos con los que se intenta esconder las responsabilidades del modelo neoliberal impuesto, y por ello habrá de reorientarse su rumbo y de rediseñarse su funcionamiento, ante la actual carencia de verdaderas políticas educativas nacionales de mirada prospectiva y con fundamentos democráticos; es decir, que tendrá que generarse un nuevo modelo educativo en el propio seno institucional, actuando de manera dialéctica con la sociedad, esto es, recomponiendo el vínculo con la sociedad sin la intermediación de un mercado neoliberal que la ha sometido en los últimos tiempos (igual que ha subordinado al Estado y a la educación en general).

Así, esta situación ha provocado que en lugar de prestar un servicio de orden social comandado por el Estado, la universidad simplemente forme parte de un verdadero *shopping educativo neoliberal*, tal y como lo denomina Adriana Puiggrós. (2001, 13) O como advierte otro estudioso, hoy “la única cosa que tiene que hacer la educación superior, al parecer, es vender sus bienes y servicios en el mercado como lo hacen otros negocios”. (Kwiek 2001, 33)<sup>2</sup> Este panorama nos exige poner un énfasis mayor en los pormenores del impacto que la globalización neoliberal ha tenido en el trabajo y en la organización de las instituciones públicas, para visualizar nuevos caminos para la renovación de este importante sector educativo y de las condiciones laborales de los académicos que son una de sus partes esenciales.

### ***A. Trabajo en general, trabajo académico y educación superior en el capitalismo contemporáneo***

Como sabemos bien, el capitalismo no deja de ser un sistema económico y social profundamente contradictorio en su desarrollo histórico, pero al mismo tiempo tampoco deja de ser coherente en su racionalidad más profunda. Por una parte

---

<sup>2</sup> “[...] the only thing that higher education has to do, it seems, is sell its goods and services in the marketplace like other businesses”.

revolucionaria permanentemente la ciencia y la tecnología (más por interés y rentabilidad económica que por simpatía espiritual y desinteresada con el saber) y, por lo tanto, impulsa y organiza el crecimiento de las fuerzas productivas y de la productividad del trabajo, sin embargo, esto lo hace siempre con el propósito de garantizar su tasa de ganancia máxima e incrementar, en todo lo posible y para su beneficio, el grado de explotación de la fuerza de trabajo (reflejado tanto en la tasa de plusvalor como en la masa total de ésta), generando, con frecuencia, niveles de condición si no infrahumana al menos de una marcada penuria para la gente que compone la absoluta mayoría de la población mundial, sobre todo cuando no existe una mínima capacidad regulatoria del Estado, como sucede en su forma vigente, es decir, en el Estado neoliberal o del “ultraliberalismo económico”. **(Ramos 2004)**

Si bien la división capitalista del trabajo supone (además de una distribución técnica y social de las actividades productivas y de las tareas en el proceso de trabajo) el intercambio de bienes y servicios, es decir, el mercado, hoy esa misma división del trabajo ha sufrido modificaciones sustanciales causadas por la globalización (que como hemos dicho se refiere a un proceso histórico y a una nueva fase del desarrollo capitalista) y por el neoliberalismo (el programa político y la estrategia general de actualización hegemónica), de tal modo que nos obliga a buscar explicaciones más completas acerca del significado que estos fenómenos tienen en las condiciones del trabajo, ya que la fluidez y la flexibilidad de los mercados y del mismo proceso productivo no se corresponden con una actualización o mejoramiento de los derechos laborales, sino todo lo contrario, cosa que igual sucede en el caso del trabajo que se realiza en el sector de la educación, la ciencia y la cultura, y en particular en el trabajo académico universitario.

Así, las condiciones del trabajo en la actual fase de la globalización han ido adquiriendo rasgos problemáticos y novedosos que debemos explicar y comprender cabalmente a partir de una mirada compleja y articulada de las ciencias sociales, pero también sobre la base de un pensamiento crítico y comprometido y de una conciencia de clase recuperada; esto se vuelve una necesidad al comprender que

las modificaciones experimentadas en el trabajo en general y en el trabajo académico en particular (que es nuestro objeto de estudio específico) en las últimas décadas, no hacen referencia a situaciones coyunturales de corto plazo o a cambios económicos y productivos de segundo orden, sino a una serie de transformaciones estructurales e históricas que estamos obligados a explicar con claridad y sentido prospectivo, ya que muchas de sus perspectivas potenciales dependen de definiciones políticas que deberemos tomar los ciudadanos del siglo XXI y los trabajadores de todas las ramas de la producción, incluyendo obviamente a los propios trabajadores académicos.

Por ejemplo, al estudiar algunos de los rasgos que caracterizan al trabajo académico actual no podemos sino relacionarlos con el impacto de la revolución científica y tecnológica que ha tenido lugar en el mundo en este periodo y que ha provocado rupturas nodales en los procesos de trabajo y de producción característicos del fordismo que imperó en el siglo XX, tales como la introducción de la microelectrónica y la integración de la informática y la robótica que han agudizado la automatización y han desplazado trabajo humano, **(Ramos 2004; Coriat 1992a)** como el desarrollo acelerado de las telecomunicaciones y de los nuevos materiales (por ejemplo, la fibra óptica o la materia orgánica inteligente) y sus importantes efectos en el trabajo inmaterial o trabajo mental, **(Lara 2017)** o bien como la biotecnología, la genómica y la nanotecnología, etcétera; cambios tecnológicos que se han articulado a modificaciones en la gestión empresarial y en la organización productiva y laboral que han abierto el campo a concepciones y estrategias nuevas como el toyotismo y la flexibilización integral. **(Coriat 1992b)**

En este sentido, la lucha política por restablecer los derechos laborales y las condiciones del trabajo afectadas por las políticas neoliberales, se ve imbuida por la dinámica que han tomado los ajustes y transformaciones del Estado contemporáneo, muy especialmente en lo referente a la figura del Estado-nación que durante cinco siglos ha soportado el desarrollo económico, político y cultural del sistema capitalista, lo que nos lleva a identificar que una de las aristas más

relevantes de la resistencia y del diseño de alternativas para las universidades y demás instituciones de educación superior, radica en la lógica de renovar o construir nuevos proyectos de nación como expresión de la voluntad democrática de los pueblos y de los ciudadanos del siglo XXI, ante lo cual, la educación en su conjunto y la educación superior no pueden quedar al margen.

Más allá de cualquier posicionamiento ideológico, queda claro que cada vez es más difícil proponerse reformas universitarias y políticas educativas en el marco de la actual globalización neoliberal, si no se considera la perspectiva de un proyecto de desarrollo nacional que marque el rumbo de las mismas y que dé respuesta a las demandas y necesidades que en este campo tienen los pueblos y los ciudadanos que hoy se debaten, como hemos advertido, ante una profunda crisis económica, política y ecológica de carácter mundial, que funciona como una olla exprés a punto de estallar.

Podemos señalar que donde no hay un proyecto de nación viable y que sea alternativo al neoliberalismo en el contexto de la globalización, difícilmente puede haber un proyecto educativo que marque el rumbo de las instituciones y de las universidades con una misión definida claramente y con una proyección social sólida. Si antes las universidades en el siglo XX industrial llegaron a ser consideradas meras fábricas de empleados calificados, ahora ni siquiera con ese rol generador de recursos humanos parecen cumplir, no se diga con el propósito mayor de formar ciudadanos con dimensión cívica y ética y de profesionistas comprometidos con el saber y con su sociedad.

La creencia en la mano invisible del mercado que supuestamente conduciría al bienestar, es más bien una manipulación ideológica para consolidar con ello toda una filosofía de vida ajustada al propio sistema capitalista; esta filosofía, que actualmente adopta la forma del neoliberalismo y representa una expresión actualizada de la hegemonía del capital sobre el mundo del trabajo, se ha propagado desde hace casi cuarenta años y ha incubado en la mente de ya varias

generaciones de ciudadanos de todo el planeta, no solamente justificando medidas radicales de privatización de empresas públicas, de desregulación económica, de apertura indiscriminada de las naciones dependientes a las mercancías y los capitales externos, de flexibilización y precarización del trabajo, etcétera, sino igualmente como pensamiento e ideología dominantes basados en un individualismo utilitarista y en un pragmatismo exacerbados. **(Ramos 2004)**

En este sentido, cuando las naciones (o más bien los grupos de poder enquistados en la cima del Estado en su interior) decidieron eliminar las regulaciones económicas y los aranceles, así como adelgazar el Estado social (siempre entendiendo que lo que se adelgaza no es el Estado en sí, sino el carácter social del mismo), **(Harvey 2007; Ramos 2004)** presionadas por los grandes organismos financieros internacionales y por las gigantescas corporaciones transnacionales, estos nuevos problemas del capitalismo del siglo XXI comenzaron y abrieron escenarios insospechados a la conflictividad social y clasista que se deriva del empobrecimiento y la indefensión de amplios sectores de trabajadores y en un alto índice de desempleo (estructural) que se agrava cada vez más, al igual que la marcada carencia de “trabajo decente” en las sociedades contemporáneas. **(OIT 2014; OIT 2018)**

Sin embargo, la unificación del mercado mundial ha sido parcial, pues el trabajo, es decir, el principal factor productivo (o podríamos decir la mercancía primordial que da vida al capitalismo) no sólo no se ha integrado ni ha fluido entre las distintas naciones con la misma libertad legal, sino que a partir de las trabas migratorias de los países del primer mundo se ha vuelto más precario, explotado e inseguro; por el otro, la visión ideológica amañada del neoliberalismo que otorga a los capitales y a las mercancías plena movilidad internacional, condena al trabajo y a los trabajadores, dentro y fuera de las fronteras nacionales, a una existencia empobrecida social y económicamente, a una indefensión legal y a un debilitamiento de su capacidad política; es decir, a una “apropiación de la movilidad del trabajo por parte del capital”. **(Aires 2012)**

## ***B. Globalización, neoliberalismo y transformaciones del Estado contemporáneo***

Para apreciar la dimensión de la entrada del mundo en la nueva fase del desarrollo capitalista que es la globalización actual, requerimos traspasar cualquier visión estrecha y limitada que sólo ve una serie de eventos descontextualizados y desarticulados, cuando lo que estamos viviendo es un cambio histórico de largo alcance. En efecto, al insertar las distintas alteraciones económicas, financieras y productivas experimentadas durante el periodo que va de mediados de los años setenta hasta la fecha en una perspectiva más amplia, podemos analizar comparativamente el tiempo actual con otros momentos en que el capitalismo ha dado saltos cuantitativos y cualitativos hacia nuevas fases de su desarrollo.

Por ejemplo, si observamos el llamado “largo siglo XVI” (Braudel) que logra caracterizar, con rigor científico e histórico, esa etapa temprana y de transición del capitalismo europeo que fincaría las bases de un largo periodo que Marx y otros pensadores críticos denominaron de la “acumulación originaria” o que en otro marco conceptual fue conocido como los tres siglos del mercantilismo (siglos XVI, XVII y XVIII), nos damos cuenta que hubo transformaciones en todos los rubros (económicos, sociales, políticos y culturales) que abrieron un nuevo horizonte en la historia moderna y que mostraron como se traducían en los hechos concretos de corto plazo una tendencia cíclica de larga tendencia en la Europa que transitaba hacia el modo de producción capitalista. **(Marx 1976; Braudel 1986; Aguirre 1996)**

De igual manera, la ubicación de la Revolución Industrial (1760) y la Revolución Francesa (1789), acompañadas por la ilustración tardía y por la independencia de los Estados Unidos de América (1776), fueron las pautas de inicio de una nueva fase del desarrollo capitalista que abriría el fundamental siglo XIX del liberalismo, del Estado democrático de derecho **(Habermas 1987; Ramos 2004)** y de la producción industrial capitalista con base en los sistemas de maquinaria

apuntalados por el uso del carbón y de la máquina de vapor, periodo en que la hegemonía mundial pasaría de las manos de Holanda a la potencia inglesa. **(Wallerstein 2014 y 2011; Kennedy 1992)**

Y en esta misma lógica, posteriormente, hacia 1873, esta etapa empezaría a ser sustituida por la fase del capitalismo monopólico o del imperialismo, fase que tendría sus soportes materiales de cambio en la llamada segunda revolución científica y tecnológica (en la que innovaciones como el desarrollo de los motores de combustión interna y eléctrico, la luz incandescente o la teoría de la relatividad y la física cuántica, son sus avances emblemáticos), que reforzarían la llamada organización científica del trabajo (taylorismo) con la automatización y la línea de producción (fordismo), **(Braverman 1981, Coriat 1985)** pero esta fase del imperialismo también daría pie a la aparición paulatina de lo que sería el Estado social o social y democrático de derecho **(Habermas 1987)** y que combina el Estado del bienestar con el Estado interventor, rasgos que en su conjunto harían del siglo XX la fase más desarrollada del capitalismo hasta los años setenta. **(Hobsbawm 2012; Ramos 2004)**

De esta manera, situando los cambios económicos, políticos y culturales que caracterizan a cada fase, podemos entender la magnitud de las transformaciones que hemos contemplado y sufrido en los últimos decenios, quizás dando lugar a la sucesión de los llamados “ciclos largos y ciclos sistémicos de acumulación”, **(Arrighi 1999)** de los que la globalización aparece como el último de ellos en esa larga historia del capitalismo que viene de quinientos años atrás; esta perspectiva es la que nos permite entender el tipo de modificaciones sociales que quedan implicadas en esta época que nos ha tocado vivir.

Sintetizando, como lo hace Arturo Ramos, la nueva fase de la globalización que impera desde mediados de los años setenta, hace referencia a un conjunto articulado de factores que el autor ha agrupado en cinco puntos: 1) la mundialización de la economía, 2) la tercera revolución científica y tecnológica, 3) la crisis del Estado-nación y la integración regional, 4) el nuevo orden político internacional y 5)

la cultura global; **(Ramos 2004)** cada uno de estos rasgos o elementos de concentración significativa, nos permitiría identificar problemáticas específicas relacionadas con el trabajo en general y aún más con el trabajo académico, pues sobre éste no pueden desconocerse los estrechos vínculos que tiene con el conocimiento científico, con la cultura o con el Estado, por decir lo menos.

No obstante que partamos de una visión de largo plazo, para observar con amplitud y sentido prospectivo el conjunto de transformaciones, sigue siendo necesario ubicar algunas líneas de análisis que complementan esta interpretación como son las aportaciones de Manuel Castells con su enorme obra sobre la era de la información y la sociedad red, **(Castells 1999a, 1999b, 1999c, 2004)** donde se habla de una economía capitalista informacional (o postindustrial) y de una sociedad red, que nos ayudan a entender la complejidad que el mundo global actual manifiesta y que exige análisis más acuciosos para explorar la realidad social que contextualiza el trabajo.

Mientras que el FMI, el Banco Mundial, la OCDE y la OMC actúan en la época actual como los verdaderos garantes de un gobierno mundial y de un poder concentrado del gran capital, los países en desarrollo, donde vive cerca del 80 por ciento de la población mundial, apenas tienen voz en las decisiones que definen el destino de la humanidad y por ello se ven obligados a continuar con la privatización de las pocas empresas públicas que quedan y a reducir los gastos sociales y de protección a los trabajadores en todo el mundo. Así, los Estados neoliberalizados que cedieron las decisiones soberanas, tanto económicas como políticas, en favor de las grandes transnacionales y de las oligarquías financieras nacionales e internacionales, imbuidos por esta lógica neoliberal, dictan normas y leyes liberalizadoras y desreguladoras, ajustadas a la lógica de los acuerdos comerciales, todo lo cual repercute negativamente en las condiciones del trabajo y, por lo tanto, de la vida de los trabajadores y de sus familias.



Obviamente esto no puede dejar de afectar el curso de los procesos educativos, no sólo por repercutir en los presupuestos gubernamentales que sostienen la educación pública, sino porque paulatinamente van presionando a las instituciones para que ajusten su funcionamiento de acuerdo con parámetros alejados de su espíritu original y de sus trayectorias históricas, lo cual paralelamente las hace distanciarse del interés común que se sustituye por las expectativas del capital nacional y externo, en una nueva división internacional del trabajo que a países como el nuestro les asigna un papel subordinado de nuevo tipo, centralmente como proveedores de recursos naturales y de mano de obra barata, así como el de fungir como mercados subsidiarios dependientes.

Al respecto resulta ilustrativo el texto de Jorge Bobadilla que aborda el caso de la educación superior mexicana en relación con la OCDE, donde el autor nos enfatiza que: “es importante recordar que la OCDE, autodefinida como un foro de países comprometidos con la filosofía del libre mercado [...] declara como finalidad el establecimiento de canales de comunicación, el intercambio de experiencias, la intervención de políticas comunes, y, en ciertos casos, la participación en acuerdos formales en temas específicos.” **(Bobadilla 2007, 363)** Y en el documento citado, se puede observar cómo la propia OCDE, aún con su perfil economicista, reconoce la ausencia de un proyecto de identidad Universidad-Estado en países como México, por ejemplo. **(Ibídem, 368)**

Si bien persiste el debate conceptual e ideológico acerca de estos dos fenómenos, la globalización y el neoliberalismo, y no obstante que las estructuras del poder económico y político continúan promoviendo una idea falsa de los mismos que tras las recurrentes crisis financieras mundiales ha quedado más que evidenciada, cada vez resulta más claro que este sistema social capitalista, que en el horizonte de la Modernidad ha edificado la humanidad en la contradicción y el conflicto, requiere de una transformación urgente, probablemente ya de un carácter civilizatorio, que nos permita desarrollar la utopía de un mundo mejor, diverso pero incluyente; pero ello es imposible si no entendemos que tal propósito no puede lograrse sino a partir de

la comprensión del contexto real capitalista vigente. Así pues, lo que debemos hacer es tener claridad acerca de estos conceptos y en consecuencia, como hemos dejado ver, de las transformaciones que el Estado (el Estado-nación) ha sufrido a partir del cambio de escenario en el que se desenvuelve.

En este punto particular, podemos decir que hemos transitado de un Estado social o social y democrático de derecho (propio del siglo XX) a un Estado neoliberal (como arquetipo del siglo XXI), en donde también han cambiado los conceptos de sujeto, de mercado y de bienestar social, ya que el Estado social o de bienestar incluía políticas públicas de sustitución del salario directo por derechos y servicios provistos por el Estado (educación y salud pública y gratuita, seguro de desempleo, promoción del desarrollo social, beneficios de seguridad social, alimentación, vivienda popular, entre otros programas sociales), entre ellos el de dar sustento material y legal a las universidades públicas.

Además, como hemos señalado, era un Estado interventor porque promovía la inversión pública y la regulación del comercio, la promoción del sector estratégico, las políticas fiscales de exención impositiva, el control del sector externo, y todo aquello que permitía una rectoría estatal que le daba orientación nacional al desarrollo social y económico, y que hacía de la participación de los sectores sociales diversos, a través de sus organizaciones corporativas, una forma más democrática y representativa en el estatus legal y real del Estado.

En cambio el neoliberalismo se ha alejado de este modelo y ha desmantelado el Estado social, transformándolo, como lo hemos establecido antes, en un Estado neoliberal o del ultraliberalismo económico, en el que el aparato estatal ha fungido como ejecutor del adelgazamiento del propio Estado y ha abandonado sus responsabilidades sociales. La ideología neoliberal siempre anunció que el progreso económico sólo se lograría con la apertura de los mercados y con la postura de que los gobiernos deberían de dejar libres a los individuos para que compitieran entre sí y promovieran el crecimiento económico; prometió además el aumento de la

productividad y la generación de riquezas, sin la necesidad de instrumentar obstáculos que posibilitaran el funcionamiento eficiente del mercado.

En este sentido, en los hechos, la ideología neoliberal se ha presentado como un proceso de desnacionalización integral mediante el desmantelamiento del aparato productivo nacional en la periferia y una privatización de las empresas estatales para favorecer la conducción de la sociedad mediante la "libre competencia" y el libre mercado (pregonados por los fundadores del neoliberalismo moderno, Hayek y Friedman entre otros). Es ampliamente sabido que esto se remonta, en términos prácticos, a los años ochenta con los gobiernos de Reagan y Bush en los EE.UU. y de Thatcher en la Gran Bretaña, que buscaron consolidar, a través de un pensamiento económico (como "pensamiento único"), que colocaba al Estado social y a los sindicatos como los adversarios principales, y cuyo principio básico podía resumirse de la siguiente forma: la intervención estatal, regulando el mercado de trabajo, añadiría una rigidez que dificultaría el libre juego del mercado, por lo que el Estado no debía regular el comercio exterior ni los mercados financieros.

Resumiendo, reiteramos que el neoliberalismo ha promovido políticas de privatización de empresas públicas, de apertura indiscriminada de las fronteras a las mercancías y al capital extranjeros, de contención salarial y de flexibilización y precarización del trabajo, de desregulación económica y de aplicación autoritaria de criterios mercantiles, de eliminación paulatina del gasto social, de vaciamiento y formalización de la democracia (con criterios como los de rentabilidad y gobernabilidad), de descomposición de las comunidades y desintegración de la identidad de los sujetos, de alienación promovida por los imperios mediáticos, etcétera. Por eso, contrario a la ideología neoliberal, habremos de desmitificar entonces la idea de que el Estado no es partícipe en la articulación de los procesos sociales y económicos, por lo que es menester recurrir a la recuperación de políticas públicas como principales instrumentos del Estado social para crear, desarrollar, reordenar y recrear la estructura de las sociedades.

Finalmente, al diferenciar la globalización del neoliberalismo, no obstante que ambos elementos definen la forma actual del capitalismo y se hallan claramente articulados como expresión integral del mundo contemporáneo, nos damos la oportunidad de visualizar otra posibilidad de globalización basada en la justicia, la democracia, la igualdad, la pluralidad y la inclusión, lo que haría que ya no significara una fase más del desarrollo capitalista sino una realidad social en transición hacia un nuevo modo de producción más humano, justo y sustentable.

Así, al construir nuevas utopías y nuevos proyectos alternativos, quizás no necesitaríamos reproducir modelos del pasado igualmente injustos que a veces se reducían a un cierre de las fronteras y a una pretensión de rechazo a toda opción cultural ajena, sino que podríamos avanzar hacia propuestas interculturales que no solamente rescataran y respetaran la diversidad cultural e identitaria de los pueblos y de las comunidades de todo el planeta, sin hegemonías ni exclusiones; propósito que podría aprovechar algunos elementos del desarrollo científico y tecnológico y de la fluidez de los intercambios de todo tipo más allá del mercantilismo capitalista, pero ahora en una lógica totalmente distinta.

### ***C. La educación en los tiempos oscuros del neoliberalismo***

Transitando al impacto que este contexto histórico, económico y político ha tenido en la educación en un nivel más general, podemos advertir que la subjetividad de los habitantes del mundo del siglo XXI, se ve entonces condicionada por estos factores y ello repercute en la forma en que se despliegan sus identidades y sus proyecciones culturales, igual que en los modos en que se tejen las relaciones sociales y se forman sus correspondientes estructuras; por lo tanto, la dinámica educativa y académica universitaria, como hemos mencionado, no deja de verse afectada en formas múltiples y complejas por dichos fenómenos. La propuesta educativa neoliberal se ajusta a un modelo de democracia restringida en una sociedad anti-distribucionista, que tenemos que entender y explicar con cuidado.

Si bien el gobierno no es todo el Estado, sí determina sus condiciones económico-políticas concretas y, por ello, lo controla centralmente. El Estado somos todos, cierto, pero no necesariamente como representación democrática ante los demás Estados, sino, como en el caso de los gobiernos neoliberales, a través de una administración política que gestiona, en favor de las oligarquías, los destinos productivos y de supervivencia del pueblo que dice representar. El gobierno decide qué funciones del Estado fortalece y qué funciones “adelgaza”, y el neoliberalismo dictó desde hace décadas a los gobiernos primordialmente de los países explotados, cuáles son esas funciones y cómo debe hacerlos con una receta que ha demostrado, tras su cruda aplicación, tener las consecuencias más inimaginables en cuanto a pobreza y marginación en los últimos tiempos, pero lo mismo, como hemos insistido, fue colando políticas mercantilistas que colocaron en desventaja al mundo del trabajo en todo el orbe. La receta promueve la apertura total al mercado sin más regulación que la que a sí mismo se imponga el juego abusivo de los grandes monopolios.

En este tenor, la educación escolarizada ha entrado siempre en directa interacción y contacto con la vida económica, política y social, y es a partir del rumbo que toman estas líneas que dicha educación se define históricamente; si bien cabe resaltar que es evidente que el desarrollo de la sociedad ha incidido en el devenir de la escuela, sin embargo, también se ha dado el fenómeno de manera contraria y recíproca. Así, la política educativa actual, que tiene sus bases en los fenómenos de la globalización y de la estrategia neoliberal descritos, ha apuntado al establecimiento y fortalecimiento de una educación de corte tecnocrático y alienante, de una educación que busca responder a arbitrarios niveles de calidad extraídos de concepciones y tendencias administrativas y empresariales; un modelo educativo que se ha impuesto como un proceso de fabricación y reproducción de capital humano con ciertas calificaciones para el empleo, pero desconectado de un sentido más profundo de justicia y desarrollo personal y colectivo.

Como sabemos, la educación es un proceso a través del cual la humanidad va recuperando las experiencias históricas para crear otras nuevas y hacer de su existencia un desarrollo dinámico constante, pero, en su cara opuesta, la educación puede resultar, antes que nada, un gran negocio empresarial o un método de control político y de adaptación social eficiente, por lo que destinar controladamente recursos económicos a ésta, puede ser (cuando planificada y estratégicamente se ha planeado la recuperación de la inversión con claras ganancias) una visión cínica y desligada del derecho social y del interés público, basada en el costo-beneficio que calcula cómo obtener réditos invirtiendo en la educación para “producir” recursos humanos, todo lo cual conlleva una degradación del proceso educativo en el sentido humanista y social. Ésta es la visión que el neoliberalismo ha logrado introducir en la conciencia de muchos dirigentes políticos y en diversas instancias de la burocracia universitaria.

El enfoque neoliberal, por cierto, se distancia de algunos de los principios centrales de lo que fue la Reforma de Córdoba y que marcó el rumbo de definición de la universidad latinoamericana desde 1918, mismos que en las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES) de 1998 y 2008 se refrendaron, estableciendo la necesidad de una **Nueva Reforma Universitaria**: “la Declaración de Cartagena de 2008, al postular a la educación como ‘un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado’, marca un ‘horizonte de época’ que debe orientar los esfuerzos y compromisos para hacer realidad la promesa de universalizar la educación superior y democratizar la distribución y apropiación del conocimiento [y avanzar hacia] la nueva universidad como integral, integrada e integradora”. (Suasnabar et al 2018, 21).

Así, se ha querido convertir a la educación en un mero elemento instrumental impulsor del crecimiento económico, obstaculizando la labor más amplia del proceso que le es inmanente, es decir de dar luz a la socialización y al desarrollo de las potencialidades humanas desde las ciencias y las humanidades. Nunca antes se había degradado tanto la educación al punto de mercantilarla bajo la égida de las

grandes masas monetarias. “Vivimos un período que los historiadores del futuro van seguramente a definir como una época oscurantista, en la cual una nueva teología, la teología del mercado, domina todo y en la cual el público, anestesiado por medios de comunicación masivos, es incapaz de comprender lo que pasa y de reaccionar contra los que, sin vergüenza, con desfachatez, cuando ejercen el poder, debilitan y destruyen las instituciones de enseñanza superior y de investigación fundamentales para la construcción de naciones soberanas e independientes”. **(Rodrigues 2018, 31)**

Hay que reconocer que a veces las instituciones escolares educan a la gente para hacer de ella un conjunto de recursos humanos eficientes: dignos artículos de exportación y calladas maquinarias de trabajo para la producción interna. Países como México adoptaron (y en la medida de sus escasas posibilidades adaptaron) las medidas educativas que por parte de los grandes organismos financieros les han sido impuestas, implementando éstas en todos los tipos de educación existentes y desarrollándolas en todas las formas escolarizadas, esto es, en todos sus niveles, grados, lineamientos y mecanismos.<sup>3</sup>

Como dice Adriana Puiggrós “El neoliberalismo nos encierra en la inmediatez, en un tiempo sin pasado, desentendidos del futuro. Creo que la razón no es solamente el avance de la tecnología, como nos lo quieren hacer creer, y que tampoco ocurre que los sistemas escolares sean objetos en desuso [...] Me parece que vale la pena analizar históricamente los diversos momentos en que los docentes han ido adaptando y aportando a la creación de diferentes configuraciones del rol de educador. Me parece que el neoliberalismo ha percibido, y probablemente más aguda y rápidamente que nosotros, que hay que hacer cambios muy importantes en el sistema educativo, y que también tiene que haber cambios en el sujeto educador, que tiene que haber cambios, y se ha apropiado de ellos, mientras que durante mucho tiempo nosotros seguimos sólo resistiendo”. **(Puiggrós 2018, 180)**

---

<sup>3</sup> Véase al respecto el texto de Didriksson y Yarzabal acerca del cambio de la educación superior. **(Didriksson y Yarzabal, 343-361)**

A diferencia de estas lógicas impuestas en el último periodo y de acuerdo a lo que sería un ideal pedagógico de formación universitaria, todas las Universidades e Instituciones de Educación Superior (UIES), públicas y privadas, deberían de ofrecer abundantes opciones educativas a través de las cuales los individuos insertos en ellas pudieran desplegar sus potencialidades, produciendo ideas que devinieran en productos de trabajo creativo e innovador, que estuviera posibilitado en sus características y esencia para generar las propuestas y proyectos viables que, llevados a la praxis, permitieran establecer un vínculo responsable con lo social. En este sentido, se recuperaría la noción de la educación como un derecho y como un bien público.

De esta manera, al revisar tendencialmente los efectos que se han tenido en la educación en general y en la educación superior a partir del inicio de la nueva fase del desarrollo capitalista, la realidad nos exige abundar en las consideraciones filosóficas y éticas que se desprenden del distanciamiento de las universidades de un ideario de justicia y de desarrollo individual y colectivo, ya que al hacer, las instituciones, un uso privilegiado (y a veces sumamente excluyente) del conocimiento científico y humanístico acumulado históricamente, y por lo tanto de un saber que no puede ser apropiado egoístamente de manera personal o corporativa y menos como fuente de ganancias obtenidas de la explotación del trabajo humano, trastoca el sentido profundo y el espíritu que les han dado el reconocimiento y el apoyo de la sociedad.

En efecto, cuando la apropiación individual del conocimiento obtenido en los recintos universitarios se capitaliza individual o corporativamente, lo que en realidad se está haciendo es una expropiación de un bien público producido por millones de sujetos sociales que a lo largo de la historia produjeron diversas expresiones del saber resultantes de la experiencia práctica, y que ahora se refleja en las múltiples explicaciones científicas y en los complejos productos tecnológicos que han transformado la vida humana. El neoliberalismo y el capitalismo en todas sus etapas



han convertido ese conocimiento en una forma específica del capital que hoy forma parte de lo que David Harvey ha denominado la “acumulación por desposesión” (o por despojo, como diríamos nosotros), **(Harvey 2007)** ya que, a semejanza de los bienes de la naturaleza, los grandes monopolios no pagan nada, sino que se apropian de ellos y los hacen rendir ganancias privadas.

A reserva de analizar con más detenimiento algunos fenómenos específicos de la educación superior y del trabajo académico universitario en los siguientes apartados y capítulos, hemos querido dejar asentadas aquí las percepciones que se desprenden de un horizonte oscuro marcado por el ascenso de un modelo social caracterizado por la vigencia del neoliberalismo como expresión de un capitalismo salvaje que desmantela siglos de historia y reduce el conocimiento y el quehacer de las instituciones educativas en un sentido productivista y de complicidad con la explotación de la gente que vive de su trabajo. Si bien el problema va más lejos que la simple reflexión ética y no puede desligarse de una justa expectativa de desarrollo individual con base en el aprendizaje de los estudiantes y futuros profesionistas, no es aceptable que un objetivo razonable de mejoría personal se imponga sobre las necesidades más profundas de la sociedad, y menos si lo que impera es una manipulación de las aspiraciones individuales por parte del poder económico del capital que al final es principal beneficiario del funcionamiento de las universidades en este contexto.

## **Capítulo 2**

### **Políticas neoliberales y tendencias actuales en la educación superior de México y de América del Norte: contradicciones de la universidad dual y segmentada de masas y élites**

Hoy en día, el contexto de una globalización dinámica caracterizada por la presencia de una gran revolución científica y tecnológica, de una mundialización económica, de una transformación del Estado-nación, de un reordenamiento geopolítico internacional, y de la configuración de una nueva cultura global, nos conduce a la necesidad, a quienes nos desenvolvemos en el sector educativo de todos los niveles, de realizar esfuerzos de ampliación de las competencias profesionales y de construir propuestas teórico-prácticas para la instrumentalización u operacionalización del pensamiento complejo aplicado a las problemáticas del quehacer docente en el periodo moderno, considerando que las políticas educativas que han enmarcado la estrategia neoliberal han generado una carencia de fundamentos filosóficos y de responsabilidad social del Estado en muchas instituciones escolares del mundo y sobre todo de los países socioeconómicamente más desfavorecidos.

Esta problemática se ha desplegado en nuestro país de manera enfática a partir de la firma del TLCAN (Tratado de Libre Comercio de América del Norte), que dejó en desventaja a México frente al poder político y económico de los dos países industrializados con los que se constituye el bloque: Estados Unidos (la potencia hegemónica sin duda) y Canadá. Dicho tratado, en su 5ª parte, se refiere a la comercialización de servicios, en donde considera a la educación como un servicio mercantil más, lo que ha conllevado su mercantilización, privatización, tecnificación, instrumentalización y elitización crecientes, impidiendo, entre otras cosas, el ingreso de muchos jóvenes a la educación superior.

De allí que la relevancia de realizar un estudio comparativo entre las condiciones laborales de los trabajadores académicos del sector educativo superior en los tres

países de la región de América del Norte, signifique hacer un recorte epistemológico especial de las tendencias que la educación superior y las universidades han experimentado en este periodo de profundas alteraciones. El trabajo académico, entonces, no puede ser visto como un fenómeno separado de los efectos distorsionadores que las políticas neoliberales han provocado en la vida institucional y en la relación estructural de las universidades con la sociedad que las sostiene y las justifica, sino que al vincular las especificidades de dicho trabajo con un proceso general de transformación educativa, le daremos una explicación más sólida y fundamentada.

Bajo esta lógica, si bien cada una de estas líneas de intervención del neoliberalismo en el funcionamiento y en la estructura de las instituciones y de los sistemas educativos tanto de educación básica como de educación superior, fueron parte de un proyecto global y articulado que tenía como objetivo una transformación social, económica, política y cultural de fondo, otorgando a la educación superior y muy especialmente a la universidad pública un papel destacado, difícilmente puede entenderse la dimensión de los problemas y del rumbo que ha tomado este campo de la gestión pública y de las obligaciones históricas del Estado moderno, si no se incorpora una mirada integral e histórica que nos permita ubicar adecuadamente el sentido de largo alcance que envuelve todos los aspectos que determinan hoy la experiencia institucional y sistémica de este sector de la educación.

En esta perspectiva, considerando que hay un material de estudio abundante sobre los cambios en la universidad mexicana y de América del Norte, sin dejar de mencionar constantemente el peso que objetivos y ajustes precisos como los de la privatización directa e indirecta, la mercantilización y la instrumentalización han tenido en la pérdida de una orientación democrática y ligada al desarrollo soberano y justo de las naciones y de los sectores populares que conforman las sociedades contemporáneas, vamos a enfocar de manera especial el problema creciente y complejo de la elitización y la estratificación de la educación superior en la región y

en nuestro país, que en consecuencia tratará el problema de la exclusión y de la desigualdad que sigue caracterizando a este sector educativo.

De esta manera tendremos una posibilidad de enmarcar la precarización y segmentación del trabajo académico universitario en un modelo que ha provocado múltiples diferenciaciones y jerarquizaciones en el funcionamiento institucional y social de la educación superior, lo cual ha originado una mayor desarticulación y desigualdad entre sus componentes objetivos y subjetivos, externos e internos; esto es, en sus presupuestos y en su vínculo con las políticas oficiales, en su relación curricular y científica propia y general, en la relación entre los actores políticos que constituyen sus comunidades y los espacios sociales con que se liga, en su articulación con agencias nacionales e internacionales, en su renovación académica y pedagógica o en su situación laboral y de condiciones de funcionamiento específico.

#### ***A. El modelo de la universidad dual y segmentada***

En este punto queremos resaltar la concepción y la dinámica de un modelo de universidad dual y segmentada que ha tomado forma en el mundo entero y muy destacadamente en América del Norte, que hace referencia a la convivencia y división de los espacios universitarios (y también de las instituciones entre sí), claramente diferenciados: unos que impulsan, entre otras cosas, la elitización, el desarrollo del conocimiento de punta y el sentido “global” de la educación (lo que hoy resalta en el concepto de *capitalismo académico* que se liga al modelo neoliberal) y otros que continúan soportando la masificación y, como un rasgo cada vez más evidente, la precarización de las actividades tanto de los trabajadores académicos como de los estudiantes y de las estructuras de funcionamiento institucional y de relación con la sociedad.

Una diferenciación y desigualdad que empieza con la repartición de fondos federales, estatales y privados, pero que va extendiéndose por la historia y el perfil

institucional, por las vocaciones locales e internacionales de los individuos y de las organizaciones, por la conectividad y los intercambios, y sobre todo por los ingresos y el acceso a los beneficios y privilegios sectoriales, tanto de las matrículas como del profesorado. No obstante que existe una conceptualización de esta modalidad distintiva de separación jerárquica y funcional, en la práctica se han impuesto derivaciones que refuerzan la dualidad que ya existía y ha sometido los sistemas de educación superior y las instituciones a una disputa feroz por los recursos y por los reconocimientos certificados. **(Clark 2000; Muñoz 2016)**

Esta universidad dual y segmentada se expresa no sólo en el interior de las naciones con instituciones públicas y privadas marcadamente estratificadas y desiguales en condiciones y resultados, sino también, como señala Carlos Alberto Torres, en la división internacional de *universidades globales* (o *universidades de clase mundial*, como hoy se estila decir de cualquier empresa o institución adaptada a los criterios mercantiles globales y a la competencia y la competitividad propias de la nueva cultura empresarial) y *universidades nacionales*. **(Torres 2015)** Diferenciación que se agudiza al sumarse a dicha definición de universidades de clase mundial, decisiones como la desvinculación de las instituciones del Estado en Japón o el debilitamiento del espacio común europeo en la educación superior a partir de Bolonia. **(Didriksson 2018)**

Este panorama es tan sólo parte de una amalgama heterodoxa más amplia que presiona y conduce a las instituciones y a los sistemas universitarios a un estado de crisis y de estancamiento que vuelve aún más vulnerable a este sector de la educación, provocando una tendencia evidente a la conversión de las instituciones de educación superior en emplazamientos semi-empresariales o semi-corporativos de provisión de servicios, además de suscitar “la transformación de los estudiantes en meros ‘usuarios’ (consumidores), y la conversión de las escuelas y facultades en generadoras de ‘capital humano’ y de ‘individuos competitivos’”. **(Aboites 2010, 100)**

Respecto del magisterio, esto no sólo ha generado una enorme desigualdad y diferenciación laboral y académica sino una desconexión de las instituciones públicas, y por lo tanto de los recursos presupuestarios con que se les sostiene, con un proyecto nacional y con las necesidades y demandas de la mayoría de los ciudadanos que componen la población de los países, sobre todo en el caso de las naciones pobres o en desarrollo. Como podemos comprobar, esta situación se halla cada vez más determinada por los nuevos escenarios económicos y políticos de carácter internacional hegemónico que por las dinámicas históricas de largo plazo que fueron moldeando a la universidad moderna.

Como dice Kwiek, refiriéndose al caso de Alemania “La universidad moderna deriva del trabajo intelectual de los filósofos alemanes [...] Su concepto es relativamente nuevo y nació, junto con el ascenso de las aspiraciones nacionales y del significado de los Estados-nación, en el Siglo Diecinueve. Un acuerdo tácito entre el poder y el conocimiento que, por un lado, abasteció de estudiantes con posibilidades institucionales sin precedente, y por otro, los obligó a apoyar la cultura nacional y formar los sujetos nacionales, los ciudadanos del Estado-nación. La alianza entre el conocimiento moderno y el poder moderno dio lugar a la fundación de la institución universitaria moderna”. (Kwiek 2001, 30)<sup>4</sup>

Sobre esta tendencia que proviene desde los años ochenta, varios analistas advertían sobre las repercusiones si no se revertían los cambios impuestos por la oleada de políticas neoliberales; por ejemplo, en la CRES de 1996 en La Habana, se postulaba que: “la universidad debía hacerse socialmente responsable, frente a un mundo en el que ya se presentaban tendencias de una globalización salvaje, y en donde se profundizaban de forma alarmante mayores niveles de inequidad y desigualdad sociales, la división de bloques mundiales, la hegemonía de voraces empresas transnacionales y lo que apuntaba a imponerse de una educación

---

<sup>4</sup> “The modern university derives from the intellectual work of German philosophers [...] Its concept is relatively new and was born, along with the rise in national aspirations and the rise in the significance of nation-states, in the Nineteenth Century. A tacit deal made between power and knowledge, on the one hand, provided scholars with unprecedented institutional possibilities and, on the other, obliged them to support the national culture and to help in the shaping of national subjects, the citizens of nation-states. The Alliance between modern knowledge and modern power gave rise to the foundations of the modern institution of the university”.

superior determinada por el mercado, como parte de una cadena económica de valorización, y como una mercancía convertida en conocimiento de apropiación privada con fines de lucro”. **(Didriksson 2018, 50)**

Por eso, aquí queremos remarcar que no creemos que las nuevas diferencias y desigualdades vigentes en los sistemas universitarios y de educación superior en general, sean una simple continuidad de las que siempre habían formado parte del desarrollo de este sector educativo desde su fundación hasta principios del siglo XX, sino que en la etapa actual más bien responden a una configuración radicalmente distinta por tratarse de un proyecto de intervención y reestructuración de acuerdo con las necesidades y conveniencias del capital dominante (monopólico, financiero y transnacional) en la nueva fase del desarrollo capitalista (la globalización), y por lo tanto como expresión de la estrategia neoliberal en el terreno de la educación, la ciencia y la cultura.

Como señala Boaventura de Sousa Santos “La universidad se enfrenta por todos lados a una situación compleja [...] Doblemente desafiada por la sociedad y por el Estado, la universidad no parece preparada para enfrentar los desafíos, más aún si estos apuntan a transformaciones profundas y no a reformas parciales”. **(Santos 2015, 34)** Idea primaria que nos conduce a preguntarnos ¿quiénes son la sociedad y quiénes el Estado en este desafío? Y sin mayor complicación podemos afirmar que la sociedad, en este caso, se refiere a la demanda de la población históricamente excluida de la universidad, es decir, de los más pobres, y por el Estado se entiende, no a una institución o aparato de poder neutral sino al Estado neoliberal que se ha impuesto en las décadas pasadas y que ha desmantelado las políticas públicas que en los años sesenta se vieron obligadas a cumplir los gobiernos ante la movilización social de los sectores populares y de los excluidos más específicos (mujeres, grupos étnicos, homosexuales, migrantes).

Por supuesto que la nueva elitización, diferenciación y segmentación de la universidad no encaja en el paradigma del siglo XIX ni puede entenderse sin su

antecedente inmediato, la masificación (y por lo tanto la diversificación social y cultural) de la educación superior, ya que sería absurdo soslayar el curso histórico desplegado a nivel mundial y en las diferentes naciones durante el largo siglo XX, que explica las formas de actualización del capitalismo que llevó a la monopolización del capital y al imperialismo, a la industrialización y urbanización de las sociedades, a las revoluciones sociales que marcaron buena parte de este curso histórico, a las crisis y reestructuraciones de la economía-mundo o al surgimiento y desarrollo del Estado social.

“Los años sesenta estuvieron dominados por el intento de enfrentar la cultura de masas en su mismo terreno, masificando la misma alta cultura [creyendo que] la escolarización universal acabaría por atenuar considerablemente la dicotomía entre alta cultura y cultura de masas [Pero] La masificación de la universidad no atenuó la dicotomía. Solamente la desplazó hacia dentro de la universidad debido al dualismo que introdujo entre universidad de élite y universidad de masas”. **(Santos 2015, 42)** Como veremos más adelante, esto significa que no sólo existe hoy una marcada separación y estratificación entre instituciones y sistemas pertenecientes a países centrales o periféricos, sino al interior de las naciones mismas se produjo este fenómeno, y, lo que es más problemático, igualmente se generó una segmentación al interior de las instituciones, las facultades, los departamentos y las propias comunidades.

Esta diferenciación con raíces políticas producto del choque de intereses de grupos históricos (confrontación de clase en buena medida), que enfrenta la necesidad de inclusión y de respuesta a los grandes problemas nacionales y populares con el interés de la rentabilidad del capital y de la reproducción social hegemónica, se extiende y se agudiza en lo referente al conflicto de valores y de funciones, **(Clark 1983; Santos 2015, 36)** pues la producción de conocimiento original y de formación de profesionales, o bien el cumplimiento de las expectativas democráticas e inclusivas, no se adaptan fácilmente a la discriminación interesada de campos del saber en función directa con su valor económico o con el condicionamiento



financiero por criterios mercantiles legalizados por un Estado subordinado al capital monopólico, y por una división internacional del trabajo copada por las corporaciones transnacionales, los organismos financieros internacionales y el interés de las grandes potencias; además de otras contradicciones valorativas como las existentes entre la eficacia y la flexibilidad, entre la estructura disciplinaria y la necesidad del enfoque interdisciplinario y transdisciplinario, o del equilibrio entre ciencias básicas y aplicadas, y entre ciencias naturales y ciencias sociales y humanidades, etcétera.

La diferenciación de universidades a nivel nacional e internacional lleva a establecer una serie de grados y jerarquías que definen tanto el perfil de funcionamiento y de integración global como de privilegios y disposición de recursos, conformando un escenario dual de élites y subordinados; las universidades globales, que pueden ser las instituciones tradicionales de élite y de gran prestigio o las universidades “innovadoras”, **(Clark 2012; Didriksson 2018)** se distinguen de las que Torres denomina universidades nacionales, menos beneficiadas con la obtención de fondos y preferencias y más ligadas a las comunidades sociales y a los intereses nacionales del desarrollo. Esta diferenciación involucra, además de los recursos financieros, la posibilidad de hacer investigación y ofrecer posgrados, de contar con profesores de tiempo completo o no, de carecer o disponer de infraestructura y equipamiento, de sufrir fuga de cerebros, etcétera. **(Torres 2016, 52)**

Como decíamos, la imposición de un ajuste estructural acorde con los objetivos de largo alcance del neoliberalismo en las universidades de todo el mundo y especialmente de países como los de América Latina, ha provocado contradicciones que debilitan la capacidad de éstas para responder adecuadamente a las necesidades fundamentales y a las aportaciones esperadas por la sociedad, sustituyéndolas por servicios cada vez más ajenos como la mercantilización, la promoción de opciones no universitarias en línea y a distancia, la instrumentalización de su quehacer de acuerdo con las demandas operativas de las empresas, etcétera: “De hecho, su conversión en una organización de servicios *ad*

*hoc* puede acabar inviabilizando el espacio público universitario de producción de nuevo conocimiento y de formación de sus estudiantes de modo amplio -bildung-, conjugando enseñanza, investigación y extensión”. **(Leher 2010, 20)**

Así, la diferenciación pega, a partir de imposiciones que parecen de diversa naturaleza, pero que en realidad forman una reestructuración general de los sistemas de educación superior con efectos disímiles, por ejemplo, en la promoción masiva de universidades e institutos tecnológicos como expresión de una capacitación para el trabajo con tintes superiores o la estratificación de instituciones con criterios palpables de privilegio y marginación en el terreno regional y social, que absorben en condiciones desventajosas a los sectores más vulnerables, todo ello por medio de las políticas de evaluación. **(Aboites 2010; Aboites 2012)**

No cabe duda que hay diversos problemas que han marcado el ajuste neoliberal sobre las universidades de México y de sus vecinos del norte, como los que hemos señalado, así como una multitud de requerimientos de renovación y de actualización del quehacer institucional frente a las tendencias y los procesos sociales y productivos en los que ha impactado la revolución científica y tecnológica, pero, como hemos visto, difícilmente podemos apostar, como lo hicieron los gobiernos y las burocracias universitarias en el periodo que hemos estudiado, a una reproducción o mejoramiento cosmético del modelo diseñado por los grupos del poder económico y político a nivel mundial, sino que debemos hacer esfuerzos por desencajar la educación superior de esas imposiciones que la han colocado en una situación de crisis y de estancamiento en muchos sentidos.

### ***B. La universidad en la prolongada coyuntura histórica del post 68. Las largas décadas de la expansión y la crisis de la educación superior en México***

Antes de entrar a otro elemento crucial del contexto general, queremos organizar una breve exposición de las coyunturas específicas del desarrollo de la universidad y de la educación superior nacional que hemos realizado con fines ilustrativos del

curso seguido por las instituciones y el sistema en su conjunto en el periodo encuadrado en el surgimiento de la nueva fase del desarrollo capitalista, advirtiendo que al abordar problemáticas particulares como las de la educación o la cultura, pueden presentarse pequeños desfases que no cambian la periodización general ni las interpretaciones específicas, sino que se ajusta el recorte temporal en función de los procesos propiamente educativos, en este caso del nivel superior.

Como lo hemos desarrollado en otros textos, partimos de que en México podemos establecer, dentro del marco de la globalización, una periodización política (en particular en lo que se refiere a la acción de la izquierda en el moldeamiento del México contemporáneo) que va desde 1968 hasta 2018, expresado en una coyuntura histórica de largo plazo,<sup>5</sup> dentro de la cual observamos tres coyunturas históricas de mediano plazo (1968-1988, 1988-2000, 2000-2018) y varias coyunturas políticas de corto plazo (por ejemplo, en la tercera etapa, las coyunturas políticas de 2000, de 2006, de 2010-2012 y de 2015-2018).

Esta estructura temporal nos permite identificar distintos planos del transcurso histórico contemporáneo donde podemos ubicar tanto los acontecimientos que le dan sentido a la historia concreta, como los sujetos sociales y los actores políticos que al activarse y entrar en conflictos concentrados y definitorios, moldean el devenir político y la hechura de los rumbos tendenciales del desarrollo nacional. Esta perspectiva de interpretación nos sirve de base para llevar a cabo un ejercicio sobre las coyunturas y las oleadas que marcan el desenvolvimiento de la educación superior en nuestro país en este periodo.

#### *a) La larga década universitaria de los setenta (1968-1982)*

La larga década de 1968-1982 está marcada, como hemos insistido, por el cambio de fase del desarrollo capitalista e inicio de la globalización antecedida por el largo siglo XX que correspondió a la fase del imperialismo; en este sentido el inicio del

---

<sup>5</sup> Véase el libro de nuestra autoría al respecto. (Ramos y Lechuga 2017)

siglo XXI histórico tuvo fenómenos propiamente educativos como la expansión de la matrícula de educación superior, la masificación, las transformaciones en el sindicalismo universitario, el aumento de contrataciones con nuevas condiciones laborales en un proyecto universitario de relación universidad-sociedad, la creación de centros e institutos de investigación, el establecimiento del binomio docencia-investigación en el trabajo universitario, los nuevos métodos de aprendizaje de la educación superior y media superior, la multiplicación de los académicos y las luchas sindicales diversas, etcétera.

Se puede decir que esta coyuntura fue producto de los impactos que la gran revolución cultural mundial del 68 (o de los sesenta en su conjunto) tuvo en diferentes espacios sociales específicos, que no solamente trajo consigo un cambio cultural y político formidable al poner en crisis sistemas de valores, visiones sobre el mundo real, ideologías y formas hegemónicas de sentido común, sino que fundamentalmente fue un movimiento que colocó a nuevos sujetos sociales y a nuevos actores políticos en la palestra de confrontación a nivel nacional y mundial; obviamente ante este torbellino desde sus orígenes la revolución encontró en las comunidades universitarias un protagonista central, especialmente en los estudiantes.

En el caso de América del Norte, podemos observar expresiones concretas y generales acerca de estos procesos que alcanzaron momentos álgidos en la lucha estudiantil y social, como los casos de las universidades de Columbia en Nueva York o de Berkeley en California, que se conectaron con otras demandas políticas en curso como la batalla histórica por los derechos civiles y la superación de la segregación racial, la defensa de los derechos de la mujeres y de las minorías sexuales, el despertar de los grupos económicamente desfavorecidos, como los migrantes, los sectores urbanos empobrecidos o la identidad india y sus reivindicaciones de larga data, la movilización contra la guerra de Vietnam, etcétera. Así, la capacidad de insurgencia del estudiantado y de la juventud, sumada a otros

contingentes en rebeldía, hizo que estallaran conflictos y se produjeran efectos importantes en la vida de las universidades estadounidenses.

Aunque menos notorias, pero también en Canadá se expresaron inconformidades en el sector universitario al repercutir en el seno de las instituciones los ecos de los procesos vigentes en el interior de su vecino, pero igualmente de la onda expansiva que recorría todo el mundo, incluyendo un nuevo despertar de planteamientos de reivindicación cultural de la parte francófona de la nación septentrional (Québec), que refrendaría el carácter bilingüe y plurinacional de ese país, sin dejar de lado un renacimiento de las demandas de los grupos étnicos originarios. Nuevamente fueron los recintos de educación superior el espacio privilegiado para concitar la aparición de nuevos actores en el escenario político nacional e internacional.

Para el caso mexicano, como todos sabemos, el movimiento estudiantil del 68 representó un combate trascendental contra el autoritarismo del sistema político y por la democratización de la vida política y cultural, lo cual hizo que el movimiento estudiantil que incorporó a las principales instituciones de educación superior del centro del país, contara rápidamente con el apoyo de sectores académicos (no todos debido a cierto margen de conservadurismo presente en amplios grupos de profesores) y de otros sectores populares, pero en lugar de referirse a problemas específicos de su espacio educativo, el movimiento siempre tuvo un cariz más amplio y general. Las represiones del 2 de octubre de 1968 y del 10 de junio de 1971, en lugar de acabar con la rebeldía y la movilización social, la hizo escalar con los años para abrir nuevos rumbos a la democratización de la vida pública de México.

Todos estos acontecimientos fueron la raíz de las transformaciones de la universidad porque no cejó la confrontación política, sino que fue pasándose la estafeta hacia otras luchas como la desarrollada por la guerrilla, la del sindicalismo independiente, la de los partidos de izquierda, la de los movimientos campesinos y

urbanos, la de las universidades democráticas y populares y de los estudiantes de provincia, la del feminismo y de la diversidad sexual, etcétera.

Así tanto en nuestro país como en nuestros vecinos del norte, la respuesta de los gobiernos fue la apertura y expansión de la educación superior con su efecto más importante que fue la masificación de la matrícula, y, por lo tanto el ingreso de sectores antes excluidos que alteraron, como hemos dejado ver, las condiciones prevaleciente de una cultura y una apropiación del conocimiento excluyentes y elitistas.

Como hemos señalado, no sólo fue esta diversificación de la comunidad estudiantil el punto medular, sino que ello fue acompañado del crecimiento de las plantas académicas nutridas por docentes jóvenes y en cierta medida más plurales cultural y políticamente, que fueron más receptivos a la introducción de paradigmas y teorías innovadores en los distintos campos del conocimiento, pero sobre todo en las ciencias sociales, lo cual, sumado a requerimientos de reestructuración organizacional, produjeron nuevos impulsos en los sistemas educativos de este nivel en las tres naciones, pero sobre todo en el caso mexicano.

Otros aspectos, como el crecimiento y la reorganización de los sindicatos universitarios, provocaron que el Estado mexicano modificara la legislación y reconociera la autonomía de las universidades públicas, además de promover algunas reformas e impulsar la creación de nuevas instituciones como la UAM, los CCHs y las ENEPs de la UNAM, o el reforzamiento de las universidades de los estados. Pero quizás el cambio más importante que se tuvo fue, como hemos remarcado, la expansión de la matrícula y de los recintos universitarios y de la educación superior en general.

*b) Los años ochenta-noventa, la década del inicio neoliberal (1985-1994)*

En los años ochenta-noventa (1985-1994) se da la aparición del modelo neoliberal como estrategia de hegemonía del capital sobre el trabajo y cuyo propósito fundamental es, como lo señalamos antes, el desmantelamiento del Estado social del siglo XX, con lo que se produce un cambio del patrón de acumulación fordista al posfordista que, entre otros aspectos, contempla la flexibilización laboral; es la década de la primera implementación de políticas educativas neoliberales, de la emergencia de la educación superior privada estimulada por el propio Estado, de la disminución presupuestal de la educación pública, de los inicios de la sociedad del conocimiento, de las políticas de modernización educativa, de la organización de las llamadas tribus académicas, de los inicios de la despolitización y la segmentación de la planta docente, de la caída salarial y del incremento constante de la contratación por horas del profesorado de este nivel, de la aparición de programas de productividad y estímulos (como el PROIDES de 1985, que fue pionero en el ajuste de las instituciones universitarias en México).

Como podemos recordar todos aquellos que formamos parte de los sectores estudiantiles o académicos de la educación superior, fue en este periodo que empezamos a experimentar la intervención de criterios extraños en el funcionamiento de la vida universitaria nacional, ya que fueron colándose o imponiéndose violentamente las tradicionales medidas neoliberales, desde el retroceso de las condiciones de trabajo y de los salarios, hasta los recortes presupuestales y los impedimentos para continuar la inclusión de los sectores más desfavorecidos.

La precarización y segmentación del profesorado de la educación superior se fue convirtiendo en uno de los elementos estructurales más socorridos, causado tanto por la contratación de profesores interinos y de asignatura como por el despliegue de los ingresos adicionales sujetos a la productividad y al estímulo, que no solamente producirían esa segmentación y diferenciación, sino la descomposición del ambiente académico y la desarticulación de las comunidades magisteriales y estudiantiles. Los trabajadores académicos, privados de su memoria política y de

su identidad laboral y sindical, fueron participando de estos procesos de degradación y cayendo en distintas modalidades de precarización de su trabajo, así como de despolitización y desorganización crecientes.

*c) La larga década de los años noventa y la visión 2020 (1994-2020)*

Es la década marcada por la regionalización, por la firma del TLCAN y de otros acuerdos de libre comercio (en primer lugar con el ingreso a la OMC), y es cuando se da la mayor interacción y parcial integración de las universidades e instituciones y de las políticas públicas de educación superior de la región de América del Norte; es cuando se produce la reorganización instrumentalizada del currículum en diferentes campos y áreas de la formación universitaria, cuando se promueven los procesos de mayor internacionalización, las medidas de certificación y acreditación; pero es igualmente cuando aparecen nuevos actores de la política educativa, cuando se desata el imperio de las nuevas tecnologías de la información y del conocimiento, cuando se presentan expresiones encontradas de la diversificación institucional y sindical, de las luchas sectoriales más que gremiales.

En ese extendido decenio también se sufren reformas laborales contrarias al interés de los trabajadores y se somete a la nación a las recomendaciones de los organismos financieros internacionales y a la restricción presupuestaria; tanto en nuestro país, como aún más en nuestros vecinos del norte, empieza propiamente la expansión de la automatización y generalización del trabajo mental o inmaterial que se traducirá en algunos rubros de la labor académica; cunde en esos años de manera acentuada el abandono de los nacionalismos y la contención de las identidades de los pueblos por parte de los gobiernos conservadores del PAN y del PRI; y es cuando los segmentos posteriores de la generación del Milenio, es decir, la de los denominados *Millennials* y de la frontera de los *Xennials* cursan los estudios universitarios, como veremos en el siguiente apartado.



Es en esta década cuando se impone el paradigma de la evaluación y de la calidad que resultó más mercadotécnico que real; cuando se aplicó una fuerte inversión en universidades del Asia Pacífico, de Sudamérica y de Europa a partir del 2000, pero no en nuestra región más inmediata. Si bien se crearon varias universidades enfocadas a la innovación tecnológica (más en Estados Unidos y en Canadá que en México), surgieron igualmente gran cantidad de instituciones de menor duración y más enfocadas a la capacitación técnica, o de perfiles cuestionados por su precariedad institucional y académica sobre todo de corte privado (como las llamadas escuelas *patito*).

Como pudimos observar en el desarrollo de este subíndice, la educación superior y la universidad de la región y de nuestro país, adquirieron características contradictorias y en cierto sentido propias de una condición de crisis, como señala Boaventura de Sousa: una crisis de hegemonía, una crisis de legitimidad y una crisis institucional. **(Santos 2015, 38-39 y 88)** No sólo se puso en entredicho el predominio de la universidad en la producción de conocimiento por la aparición de otros organismos públicos y privados encargados de eso (por ejemplo, los institutos de empresas globales como Google), sino que paralelamente surgiría una crisis de legitimidad ante los recortes presupuestales y las limitaciones del ingreso o de la integración al trabajo profesional, y una crisis institucional que pondría a las escuelas de este nivel educativo en constante incertidumbre y requerimientos de ajuste y subordinación.

Claramente es en esta etapa cuando se solidifica en nuestra nación (pero indudablemente también en Estados Unidos) la universidad dual, la educación superior de élites y de masas, con una estratificación jerárquica que diferencia la disposición de recursos financieros, los prestigios académicos, la selección de matrículas, los intercambios internacionales, el uso intensivo de las nuevas tecnologías, la investigación de punta básica y aplicada, la gestión de las funciones en relación con el acceso a fondos públicos y privados, etcétera. Con ello, la precarización del trabajo académico creció desmesuradamente en México y en

EUA, sin que Canadá-Québec se excluyera de esta tendencia, dando lugar a ejércitos de trabajadores de la academia sujetos a condiciones laborales penosas y a la segmentación de las plantas de maestros, creando sistemas de castas y de privilegios profundamente desiguales e inequitativos.

*d) El futuro que ya llegó: la educación superior hacia el 2050*

Las UIES arriban al 2020 alejadas de los propósitos que antes se trazaran para tal fecha, por el contrario, lo que impera es más una universidad de la ignorancia que su contrario, **(Vega 2015)** ante lo que Boaventura advierte que debemos salir a través de una serie de reformas alternativas encaminadas a una renovación del proyecto universitario basado, entre otras cosas, en la ecología de saberes, de la lucha en contra de “la ignorancia sobre la ignorancia”. Dice que entre conocer e ignorar existe una tercera categoría: el conocimiento errado; y que conocer erráticamente es una ignorancia no reconocida, ni asumida, que hoy está llevando a las universidades a una crisis profunda cada vez más urgente de superar. **(Boaventura 2015)**

En una visión prospectiva 2020-2030-2050, contemplar el relevo generacional académico y de las luchas laborales universitarias es esencial, y habrá de revisarse en el marco de las transformaciones regionales y las adaptaciones a los nuevos ciclos del conocimiento, para adecuar la reorganización y repolitización del sector como gremio. El cambio de fondo en la dinámica del conocimiento que se ha investigado de forma crítica y que se vincula a procesos económicos que impactan en un cambio de paradigma, permiten entender que dichos ciclos económicos se articulan a la producción y a la transferencia de conocimientos, y que generan verdaderos cambios en la educación superior, por lo que suele presentarse la constitución de nuevos sistemas de educación o la renovación y reestructuración de los existentes.

En esta perspectiva coyuntural amplia se observa que ha habido o habrá tres olas de innovación en el periodo analizado:

1) Primera ola (décadas de los ochenta-noventa). Con viejas estructuras, pero con áreas emergentes como la microelectrónica, las telecomunicaciones, la biotecnología, las nuevas ciencias y la interdisciplina. Con países y zonas emergentes como los Tigres del Pacífico Asiático, Japón, España, la Unión Europea, California, Sao Paulo, Bangalore, Singapur, Silicon Valley.

2) Segunda ola (de 2000 a 2020). Aparición de las Ciencias Genómicas, presencia de la nanotecnología, la fusión tecnológica, la digitalización, los objetos nomádicos, la exploración profunda del espacio, el descubrimiento de nuevos planetas. Hay países emergentes con reformas educativas sustanciales: Finlandia, China, Brasil, Rusia, Suecia, Vietnam, Corea del Sur. Surgen temáticas y movimientos alrededor de ello, como los de la sustentabilidad, de la nueva ciudadanía, del urbanismo y la justicia espacial.

3) Tercera ola (2020 a 2030). Fin de la transición larga. Miniaturización, hiper-territorios, hiper-clases. Todo lo que se ha inventado servirá para incrementar el capital de las grandes empresas, no hay inventos de impacto social, quizá excepto el trabajo del ADN y la genómica. Duración de los años 2020 a 2035 del modelo de desarrollo imperante. Seguirá siendo un modelo capitalista neoliberal que no cambia. Se piensa que se va a agotar coincidiendo con la tendencia demográfica. Comienza el discurso de la Cuarta revolución tecnológica, e impera el debate sobre el cambio climático. La lucha por la hegemonía política, militar y del conocimiento se agudiza. Aparece el peligro del neo-fascismo y con ello de un retroceso en la producción y difusión del conocimiento. Ante este escenario no se vislumbra un modelo de educación superior *ad hoc* a los grandes desafíos que imponen los nuevos tiempos.

### ***C. Perspectivas de la educación superior en el momento actual***

Un nuevo modelo habría de contemplar: la innovación en la gestión del conocimiento y la comprensión de un nuevo modo de hacer ciencia, la construcción del pensamiento crítico, transitando de la simplificación a la complejidad múltiple, la comprensión, entonces, de que la complejidad es un componente fundamental de la revolución contemporánea del conocimiento y que esto impacta de manera estructural en la docencia, en la investigación, en el currículum, etcétera.

Desde siempre, la universidad ha considerado el compromiso social como el punto nodal de su acción y existencia, para ello es que forma profesionales en todas las áreas del conocimiento humano, sin embargo, en la práctica real no siempre ocurre así, sobre todo desde hace algunos años en que el sentido de ese compromiso social se ha ido distorsionando para ceder paso a un compromiso más de tipo empresarial, esto es, la función de la universidad pareciera haberse abierto tanto hasta el punto de dispersarse.

La educación ha cumplido una doble función social a pesar de su carga de deficiencias y de las graves expresiones de deterioro actual visibles en todos los niveles del sistema educativo y, por supuesto, de las universidades. Por una parte ha contribuido, dentro de las limitaciones que le son propias, al proceso de socialización formal, por la otra, ha participado del proceso de democratización ocurrido en el país al permitir acceder a grandes masas de la población a los diferentes niveles del sistema, en particular al nivel superior. Tendencia que, es oportuno puntualizarlo, comienza a experimentar un importante descenso en consideración con el aumento de la población, sin embargo, en sociedades con señaladas distancias sociales, la educación ha sido una de las escasas vías de ascenso y estabilidad social.

Ha cumplido también una función dinámica dentro de la economía, pues es indudable que el despliegue de la actividad industrial, agrícola y de servicios, y las tareas de administración del sector público y del privado, se han alimentado de las numerosas promociones de los más diversos profesionales que han formado las

UIES. La educación de la universidad ha sido además, por fuerza de su propia naturaleza, un factor expansivo y democratizador de cultura, tanto de la dominante como de la impugnadora. La educación coloca en manos de quienes la reciben instrumentos para la comprensión de la realidad, para su análisis, e incluso para su transformación cuando existe la posibilidad de acción y la voluntad de hacer.

Es aquí precisamente en donde se halla la piedra angular de la relación universidad-sociedad y de una filosofía que le defina o bien, redefina su misión: un lazo de unión cuya base sea eminentemente social. En un principio fue la apertura de la economía al exterior, el proceso de privatización de las empresas públicas y el fin de la regulación del sistema económico por parte del Estado; después, la intervención de la mano neoliberal en la larga década de los noventa ya no sólo fue en el ámbito financiero, sino también en el educativo: la inyección de capital económico en pos de acrecentar los índices de recursos humanos calificados aumentó, mientras el fortalecimiento de la ciencia, la cultura, y sobre todo el desarrollo de los aspectos sociales y humanísticos, pasaron a un segundo plano.

En esta línea de análisis, se señala que “Como resultado de estos cambios, tal vez suceda que ciertas actividades tradicionalmente vistas como pertenecientes a la esfera de la responsabilidad social del Estado, ya no pueden ser percibidas así [...] Por consiguiente, hay serios indicadores de que el Estado-nación como proyecto político y cultural está en retirada en el entorno determinado por el proceso de globalización, el cual es un tema de debate intenso”. (Kwiek 2001, 29)<sup>6</sup> Siendo ésta una idea reconocida por la mayoría de los estudiosos que se adscriben a una perspectiva crítica, nos coloca hoy en la disyuntiva de cómo restaurar el papel del Estado en relación con la universidad pública en este nuevo contexto, pero con una mayor y mejor atención a las necesidades y derechos de la población y de un desarrollo nacional justo e incluyente.

---

<sup>6</sup> “As a result of all these changes, it may happen that certain activities traditionally viewed as belonging to the sphere of social responsibility of the state may no longer be viewed in this way” [...] Thus, there are serious indications that the nation-state as a political and cultural project is in retreat in surroundings determined by the processes of globalization, which in itself is a subject of heated debate”.

Si en el modelo neoliberal las fuerzas autónomas del mercado deben regular la economía, y, a la vez, la educación debe estar al servicio de ésta, no es posible hablar entonces de desarrollo social; por ello, si queremos cambiar dicha situación, se vuelve necesario que la educación deje de ser un apéndice de la economía (neoliberalizada) y se convierta en un sector autónomo e independiente que regule sus propios procesos de acuerdo con el interés nacional, aunque cabe aclarar que hablar de esta independencia no significa apelar a una desintegración de los sectores, por el contrario, se trata de enfrentar y salvar el reto de hacer independiente el sector educativo (en tanto que planeación y gestión académica), pero sin desarticular sus funciones y tareas de las necesidades sociales superiores.

Surge aquí un cuestionamiento: ¿debe haber primero un proyecto nacional de desarrollo para entonces crear el proyecto educativo adecuado a un Estado democrático que se propone cubrir el derecho de todos a disfrutar de una educación incluyente y de alta calidad? o por el contrario ¿debe crearse un proyecto de educación que vaya transformando al país hasta que éste consolide un proyecto de desarrollo nacional? ¿Es posible que se pudieran crear modelos educativos regionales? La respuesta a mi parecer la otorga la dialéctica, es decir, el trabajo debe ir en ambas direcciones, un Estado ha de crear un proyecto de nación pero al mismo tiempo cada uno de los sectores que comprenden su desarrollo han de crear y consolidar sus propios proyectos; por esta razón es que la universidad bien podría reestructurarse académicamente y poner en marcha un modelo de educación superior dirigido a formar integralmente a los sujetos.

Por ello coincidimos con la respuesta de Axel Didriksson a la pregunta de si hay una política de Estado de largo plazo para el sector: "...que ponga en el centro a la educación... No, por eso insistimos en que la reforma a la educación pasa por una reforma del Estado. Si no hay instancias del Estado –no solamente de gobierno– con un consejo social, de participación de padres de familia, sindicatos, empresarios, de la sociedad en su conjunto, que haga a la educación colectiva,

prioritaria y evaluable desde el plano de la sociedad, y halla la comprensión de que hacia los próximos diez, quince, veinte años se requiere una reforma sostenida, fundamental; no vamos a avanzar, vamos a quedar en el rezago en muchas áreas del conocimiento que hoy son puntas del desarrollo [...] Tiene que ser una reforma del Estado centrada en la redefinición de las secretarías y de los lugares en donde se relacionan la educación, la cultura, la ciencia y la tecnología”. **(Didriksson 2011)**

Esto es, que el vínculo social que la universidad establezca y recupere en el desarrollo de su trabajo, no ha de estar dado por lo que dicte la economía ajustada al interés de unos cuantos, sino por las necesidades reales de la sociedad en su conjunto. Respecto a la desigualdad y la elitización generadas por este modelo de universidad dual y segmentada, en una perspectiva de reflexión crítica y de proyección de alternativas, tomemos en cuenta lo siguiente:

“[...] Las universidades son profesionalizantes desde el punto de vista de su función en la sociedad y son de élite desde el punto de vista de su servicio extremadamente reducido, que sólo favorece a uno, dos o tres jóvenes de cada cien en edad de concurrir a un establecimiento de enseñanza superior.

Por lo general, esos jóvenes provienen de los sectores medios y acomodados que, ya para entonces, han ido convirtiéndose en la clase en el poder. Más que de la clase en el sentido económico -burguesía empresarial y financiera, por ejemplo— hablamos aquí de una clase social, política y sobre todo cultural que se ha ido haciendo fuerte en la sociedad, comparte o controla el poder político, ejerce una significativa influencia en el campo de las ideas, y que tiene un creciente peso en el sistema de instituciones culturales de su sociedad [...] se criticará a la universidad profesionalizante y de élite su falta de contacto con la realidad; su escasísima o nula capacidad de generación de nuevos conocimientos a través de la investigación; su falta de personal docente profesionalizado; la ausencia de una administración eficaz de los asuntos universitarios [...] su desatención hacia las expectativas y las motivaciones de las nuevas generaciones [...]”. **(Brunner 2002, 55-56)**

Es la capacidad de creación de alternativas y soluciones a los diversos problemas que enfrenta la sociedad la que debe distinguir el trabajo de la universidad, así como su capacidad de regeneración en sí misma. En tanto no cambie la sociedad, no cambiará la escuela y viceversa, el proceso debe ser dialéctico, sin embargo, a la

sociedad habrá que considerarla como un ente conformado por diversas partes, todas ellas correlacionadas entre sí, cada una cumpliendo con el papel que le es conferido por naturaleza.

Es claro entonces que por el momento no se puede decir que se estén cumpliendo ni cercanamente las expectativas de las que nos hablaba, por ejemplo, la ANUIES en México con respecto a lo que se había proyectado para el 2020. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en su documento referido a la Educación Superior hacia el Siglo XXI, la llamada 'Visión 2020', aseguraba que las UIES centran su atención en la formación de estudiantes y "les proporciona una formación integral, humanista y responsable frente a las necesidades y oportunidades del desarrollo de México". **(ANUIES, 2000)** La realidad concreta actual nos dice lo contrario.

Hoy en día el contexto marcado por el tan cuestionado, pero fortalecido, neoliberalismo, es el escenario que impone a los fenómenos sociales y por ende a la educación los lineamientos y condiciones que éstos han de seguir. La estrategia neoliberal que se atribuye a sí misma como el sistema de desarrollo mundial de nuestros tiempos tomó las riendas de la planeación y control de las tendencias económicas, políticas y sociales, reforzando el esquema explotador-explotado al distribuir las riquezas de forma cada vez más desigual e injusta, lo que propició enormes diferencias de oportunidades y altos índices de pobreza y marginación. El mundo se ha movido en función de las decisiones que toman unos cuantos que pretenden prevalezca el modelo de dominación y, para el logro de estos fines, uno de los medios más manipulado es la educación, por ello la necesidad de una reactivación de las comunidades y de los pueblos para cambiar el rumbo de las cosas.

Es sabido que la educación es un proceso que se da de manera inherente al desarrollo de la humanidad; la educación surge con la especie humana misma, por lo que se extiende y proyecta hacia todos los escenarios de su vida. Sin embargo,



a través de los tiempos y hasta hoy, ha sido la escuela el lugar donde los procesos educativos han adquirido un cauce más controlado y dirigido con bases políticas, económicas y sociales, pudiendo así diferenciar una educación de tipo formal ligada comúnmente a la experiencia escolar, de una educación de tipo no formal o informal. Así, la educación escolarizada entra en directa interacción y contacto con la vida social y es a partir del rumbo que toman los procesos socio-económicos que la institución escolar define sus características concretas, aunque cabe resaltar que si bien el desarrollo de la sociedad incide en la escuela, también el fenómeno se da de manera contraria y recíproca, otorgándole a la educación en todos sus niveles un papel preponderante en el avance de un país.

Por eso, las políticas educativas actuales tienen sus bases en el fenómeno de la globalización y de la estrategia neoliberal, que apunta al establecimiento y desarrollo de una educación de corte tecnocrático y alienante, de una educación que busca responder a niveles de calidad extraídos de concepciones y tendencias administrativas y empresariales ajenas al verdadero interés público, de una educación que se impone como un proceso de fabricación y reproducción de capital humano calificado, que reduce el horizonte de crecimiento y realización de los pueblos y de los individuos, y distorsiona la naturaleza y el espíritu de una educación al servicio de la gente real.

Así pues, el modelo actual de la educación superior en México y en América del Norte, es cada vez más un modelo tecnocratizado, instrumentalizado y segmentado compuesto por masas y élites, en donde existe un sector privilegiado que accede preferentemente al conocimiento superior y de punta, contando con un profesorado altamente formado y con una importante trayectoria en la investigación, además de instalaciones y equipos en buenas condiciones, pero también existe una amplia masa-estudiantil que dispone para su formación de una masa-docente precarizada y con recintos y equipamiento limitados; de ahí que la precarización del trabajo académico se corresponda, pedagógicamente hablando, con un modelo educativo imbuido de una filosofía neoliberal que redujo a los sujetos a meros hacedores

técnicos en donde la universidad diluyó su función social y de participante crítico y activo de su tiempo y de su entorno.

En este contexto histórico y mundial en proceso de transformación, que se impone con particular agudeza en sociedades que han sido embestidas por un largo periodo neoliberal, o por la reinstauración del neoliberalismo tras un periodo de democratización en países que tuvieron gobiernos progresistas a principios del nuevo siglo, como ocurrió en algunos casos de América del Sur (Brasil, Chile, Ecuador, Argentina), se ha obligado a los trabajadores académicos de la educación superior y universitaria a identificar y revisar los principales elementos de caracterización que moldean, técnica y socialmente, su labor específica, así como las condiciones jurídicas y políticas en que se desenvuelve en las instituciones educativas, de tal manera que pueda tomar conciencia de que forma parte de ese mundo del trabajo más extenso y diverso que hoy enfrenta una de las más importantes ofensivas vividas a lo largo de quinientos años de capitalismo.

Por ello, habremos de formar parte de la lucha común por recuperar los derechos perdidos y por mejorar de manera urgente el sentido de la educación superior en nuestras naciones, participando activamente en la reconfiguración de los proyectos filosóficos que sustentan el sentido social de las UIES del siglo XXI y que hoy está ausente. Ello pasa indispensablemente por revertir la despolitización acentuada que la ideología neoliberal ha generado en los campos académicos, culturales, profesionales y sindicales en que se materializa nuestro trabajo y nuestra vida social, asunto que debiera estar en la conciencia y en la reflexión permanente de todos los involucrados en el quehacer universitario.

### **Capítulo 3**

#### **La Generación del Milenio y los nuevos sujetos educativos del siglo XXI**

En el esfuerzo por contextualizar el problema del trabajo académico en las universidades de América del Norte, nos parece fundamental identificar de quiénes se trata cuando hablamos de los sujetos educativos de este nivel de formación escolar, tanto si nos referimos a los estudiantes como a los propios profesores, sobre todo considerando que nos enfrentamos a un proceso de cambio en la composición demográfica de países como México con la presencia masiva de una nueva generación (a la que hemos denominado del Milenio) que hoy representa el 77% de la población nacional.

Por ello, en este apartado llevaremos a cabo una línea de explicación que pone el acento en la sucesión de las generaciones que hoy están presentes en México, tratando de destacar su impacto en la educación superior al modificar el perfil de los sujetos educativos que constituyen el profesorado de este nivel, así como el del estudiantado que año con año se recicla y que ha provocado una relevante desconexión comunicativa con buena parte del magisterio que envejece, y cuya resistencia al retiro por diversas razones limita el necesario relevo generacional, dando lugar a múltiples problemáticas en la convivencia y en las actividades de enseñanza y aprendizaje de las comunidades universitarias.

De esta manera, propondremos ahora enfocar nuestro análisis del contexto que rodea y determina la labor de los trabajadores académicos, desde el punto de vista de una interpretación de las generaciones como expresión de identidad de las personas y muy particularmente de los sujetos educativos que conforman la población de las instituciones de educación superior, lo que nos permitirá explorar las causas y efectos que está teniendo esta alteración poblacional del sector estudiantil que ingresa a las universidades, pero también de los cambios que ocurren de un tiempo acá en el sector de los profesores y que implican dificultades para la comprensión de su situación más allá de la precarización laboral.

Como podremos ver, el punto de partida en términos epistemológicos e históricos con el que hacemos una clasificación y una caracterización de las generaciones presentes en la educación superior mexicana, en especial de la Generación del Milenio, se basará en una periodización acorde con la que hemos hecho respecto de la globalización, incluyendo una noción de las coyunturas de largo, mediano y corto plazo que han delineado el curso histórico de nuestro país desde la revolución cultural mundial del 68; pero paralelamente desplegaremos algunos ejercicios de recorte temporal específico para establecer un marco de estudio que remarque la dinámica universitaria a la luz de estos elementos.

#### ***A. Sujetos sociales, proceso histórico e identidad política en la constitución de las generaciones en México***<sup>7</sup>

Nunca nos cansaremos de reivindicar el papel de los sujetos sociales en la conformación de las estructuras sociales en todos los niveles y formas, de la fuerza determinante que en la historia concreta tienen esos seres llenos de contradicciones y potencialidades que se expresan en la gente real que, en su diversidad y complejidad, manifiesta el curso histórico de los procesos económicos, sociales, políticos y culturales específicos.

De esta forma es que aquí convocamos al entendimiento de la perspectiva de explicación que hemos adoptado y que hace alusión, como marco de interpretación dinámica, a las generaciones, entendiendo a este concepto como símbolo de unidades gregarias que otorgan a los grupos sociales y a los individuos un sentido de pertenencia delimitado, una lógica de acuerpamiento donde la identidad social y política puede desprenderse de los lazos que guardan los individuos al compartir un tiempo y un espacio concretos, un terreno cultural donde se forjan tanto los sueños

---

<sup>7</sup> Un avance de este análisis formó parte de un documento publicado hace dos años, titulado *La Generación del Milenio y la praxis política en el México del siglo XXI*. (Lechuga y Ramos 2017)

y las utopías como las explicaciones de la vida más inmediatas, un lugar donde madura la psique y se constituye la personalidad de cada entidad humana particular.

Así, nos permitimos hacer una caracterización puntual del esquema general donde se podrán observar algunas de las generaciones que han sido la base de la construcción histórica de un pueblo, el mexicano, en relación con un marco más general de carácter mundial, pero bajo el cual también podremos identificar con mayor precisión aquellos elementos explicativos que sustentan la aparición de la nueva generación del Milenio y su complicada relación con su antecedente, la generación del 68, asunto que nos despierta el mayor interés a quienes conformamos la planta académica del México actual y que deberemos atender con denodado esfuerzo para arribar a una etapa de impulso de los cambios sociales que tanto necesitan nuestras instituciones y nuestra nación.

Para identificar las generaciones que componen la población mexicana actual y en particular la población estudiantil y magisterial de las universidades mexicanas, antes hay que señalar que la forma de identificación que se da en este tipo de grupos demográficos depende de múltiples factores, tanto de orden biológico y ambiental como de carácter social y cultural; por eso lo primero que queremos destacar es que hoy hay una percepción del tiempo y de la edad que no se ajusta a los parámetros prevalecientes en el siglo pasado, ya que la globalización ha provocado, entre otras cosas, que se produzca un intenso intercambio de mercancías y objetos culturales, además del flujo de personas por la migración y el turismo, que han modificado la visión con la que miramos el paso de tiempo y la maduración de la gente al acumular años de vida.

Sin embargo, uno de los factores primeros para este cambio en la percepción del tiempo y de la edad reside en el aumento de la expectativa de vida y de las edades alcanzadas debido a los avances científicos y en el cuidado de la salud, que han hecho que la relatividad de conceptos como la infancia, la juventud, la madurez y la

vejez se extienda y genere actitudes y situaciones inéditas que alteran los patrones con los que medíamos el tiempo de vida y la edad.

Así, esta combinación de la expectativa de vida y el alargamiento de la edad lograda por hombres y mujeres en la época actual, con una perspectiva y un sentido común impactado por las dinámicas culturales globalizadas que han puesto en crisis algunas limitaciones morales tradicionales y han provocado una apertura en los criterios valorativos sobre el comportamiento humano, dan lugar a un movimiento de transformación de las actitudes y la identidad de los sujetos sociales para hacer de la juventud un concepto movable y flexible.

Hoy, a diferencia de tan sólo unas décadas atrás, la adolescencia (un concepto histórico revolucionario que difícilmente podemos encontrar más allá del siglo XX o de finales del XIX) y la juventud han roto las fronteras que solían demarcar las conductas y la subjetividad de los individuos que se encontraban entre los 12 y los 18 años, para el primer caso, y los 18 y 30 años para el segundo, produciendo una extensión relativamente involuntaria de la juventud hasta los 40 o los 50 años. Esto se refiere, sobre todo, al fenómeno social que ha impedido que los jóvenes actuales cuenten con los requerimientos económicos, psicológicos y culturales para lograr la independencia indispensable que asegure su tránsito emocional y social hacia la madurez, lo cual ha provocado que los hijos mantengan una importante dependencia de los padres (vivir en su casa, utilizar los ingresos pensionarios como sustento de la familia, beneficiarse del apoyo de los padres en el cuidado de los nietos, etcétera).

Pero, como contraparte, también ha surgido una oleada de ampliación de la madurez adulta más allá de lo que antaño representaba la vejez y la ancianidad, es decir, una recuperación de vitalidad social por parte de cada vez más numerosos contingentes demográficos que rondan los 60 o los 70 años, que hoy parecen disponerse a romper con atavismos y comportamientos tradicionales y colocarse en una dimensión abierta para la expresión de su subjetividad indeterminada, que,

mezclada con los efectos sociales que han tenido en los jóvenes la precarización del trabajo, el desempleo, la desprotección laboral, la inseguridad social, la incertidumbre acentuada y demás, han configurado posibilidades y privilegios en los individuos mayores, por ejemplo, al abrirse nuevos mercados de consumo con prerrogativas preferentes (como el de los *Golden Seniors* o la euforia de la asistencia al gimnasio, el club y el SPA). Ser joven, adulto independiente o viejo, es cada vez más un asunto derivado de las actitudes, la cultura y los patrones de conducta que han despegado en este nuevo siglo, más que simple consecuencia de la edad biológica o de los imperativos morales arcaicos.

Para empezar con esta explicación contextual, como ya lo dejamos establecido, es necesario que indiquemos que la definición de los cortes temporales que enmarcan a las generaciones está determinada por la forma en que reconocemos los tiempos largos de la historia moderna del mundo, no obstante que también retomamos la lógica de las coyunturas como un eje transversal que vuelve más concreta la dinámica social determinada históricamente. Esto quiere decir, que no partimos de una definición arbitraria o parcial a la hora de señalar los derroteros y las concentraciones de grupos demográficos específicos, sino que intentamos articular los distintos aspectos que moldean a toda formación social, esto es, integrar de manera dialéctica y compleja los componentes económicos, políticos, culturales y propiamente sociales que se entretajan en los procesos históricos que han dado lugar a nuestro presente como nación.

En consecuencia, lo primero que señalaremos es que la propuesta se cimienta en una perspectiva de explicación que ubica, como hemos visto antes, a la globalización actual como la nueva fase del desarrollo capitalista, como la modalidad concreta con la que el capitalismo arriba al siglo XXI, ejercicio que hemos realizado en los puntos anteriores, **(Ramos 2004)** mismo que hoy persiste como el marco general en el que podemos sostener análisis particulares sobre diferentes problemas sociales y políticos, como lo son la educación superior y el trabajo

académico, o bien la problemática pedagógica, didáctica y de aprendizaje que hoy se vive en las universidades mexicanas.

Este marco de análisis histórico se basa en los aportes de un conjunto de estudiosos que han forjado una lógica de caracterización temporal del desarrollo del modo de producción capitalista, que va de Marx a Braudel o de Wallerstein a Mandel y a Arrighi, por citar algunos nombres, pero que nosotros hemos codificado de manera especial, sobre todo porque ponemos el acento en el crecimiento exponencial de la población juvenil en México durante lo que va del siglo XXI histórico, para luego procesar el panorama general en la composición de las comunidades estudiantiles y magisteriales universitarias.

Así, reconociendo que el tiempo social no se limita a las formalidades cronológicas con las que normamos las acciones sociales cotidianas, lo primero que dejaremos asentado es que el uso de la denominación de los siglos (XXI, XX, XIX) indica una periodización como la que sigue: Siglo XXI (1974 a la fecha), Siglo XX (1874 a 1973), Siglo XIX (1760-1789 a 1873). **(Ramos 2004)** De esta forma, nuestra descripción y explicación de las generaciones pertenecientes a los tres últimos siglos encontrará su asidero principal en la lógica de los tiempos largos y las coyunturas (tanto las coyunturas históricas de mediano y largo plazo como las coyunturas políticas o de corto plazo), lo que nos permitirá concatenar diferentes tiempos en el análisis del problema.<sup>8</sup>

Por otro lado, además de partir de una necesaria flexibilidad a la hora de identificar su pertenencia a una generación determinada por cada individuo concreto, considerando que se trata de parámetros abiertos que no pueden ser exactos ni cerrados y que además al tratarse de procesos históricos, estos cambian y hacen que los grupos demográficos y los individuos también modifiquen su percepción de la época y su inserción en la misma, cabe mencionar que en términos generales las

---

<sup>8</sup> Acerca de la clasificación y diferenciación que hemos hecho sobre las coyunturas históricas y políticas, puede verse nuestro reciente libro sobre la coyuntura actual. **(Ramos y Lechuga 2017)**



generaciones suelen quedar ubicadas en periodos de 30 a 45 años (y, como veremos, las subgeneraciones o segmentos en fases de 6 a 10 y hasta 20 años), y entonces no sólo se aprecia la concatenación de padres e hijos como parte de generaciones sucesivas, sino también la posibilidad de que ambos correspondan a la misma generación; paralelamente si observamos fenómenos como la música, la moda o los proyectos políticos, a veces, como en el caso de la generación del 68, hay transformaciones importantes que expresan la imposibilidad de identificar un modelo de comportamiento homogéneo y sin redefiniciones que caracterice de una vez y para siempre a los integrantes de un periodo histórico.

Con estas observaciones podemos, ahora sí, identificar el curso que nuestra historia ha seguido en torno a un proceso de constitución de generaciones específicas, a partir de la coyuntura y de los personajes que darían lugar a la Revolución de Independencia, entendida ésta como el punto de partida de una epopeya que nos ha traído, al cabo de más de dos siglos, a una experiencia social inconfundible que marca la vida de más de 100 millones de habitantes del suelo mexicano (Cuadro 1).

Como hemos advertido antes, el siglo XIX lo fijamos entre las fechas de 1760-1789 hasta 1873, el siglo XX queda entre 1874 y 1973 aproximadamente, y, por su lado, el siglo XXI, el de la fase del desarrollo capitalista que hemos denominado de la globalización, se origina en 1974, con la crisis capitalista coordinada de esos años y el ascenso del neoliberalismo, así como con el impulso de múltiples alteraciones tecnológicas, productivas, económicas, políticas y culturales, que siguen desplegándose hasta la fecha.

Cabe advertir que en el caso de las dos siguientes generaciones del siglo XXI en marcha (la de la nanocultura y el fin del capitalismo que va de 2015 a 2050 y la del fin del mundo, de 2051 a 2080) adquieren el carácter de simples proyecciones y estimaciones retomadas de los análisis prospectivos que algunos pensadores han hecho, considerando las tendencias que avizoran el fin del capitalismo (sin que ello implique, como dice Wallerstein, que lo que sigue sea un modo de producción y un

sistema social mejores), así como las que demuestran los daños y riesgos (naturales y sociales) que el propio capitalismo ha provocado en el planeta y que amenazan su supervivencia.

## CUADRO 1

TRES SIGLOS DE GENERACIONES EN MÉXICO
<b>Siglo XIX: 1760 a 1873 a nivel mundial [1767-1875 en México]</b>  -Generación del liberalismo revolucionario (Ilustración tardía, Revolución Industrial, Independencia de EUA y Revolución Francesa) 1760-1799 [Generación de las Reformas Borbónicas 1767-1809 en México] -Generación del liberalismo conservador 1800-1847 [Generación de la Independencia 1810-1847 en México] -Generación del liberalismo republicano 1848-1873 [Generación de la Reforma 1848-1875 en México]
<b>Siglo XX: 1876 a 1970 en México [1874 a 1973 a nivel mundial]</b>  -Generación del liberalismo autoritario porfirista (LAP) 1876-1909 [Generación del modernismo europeo 1874-1913 a nivel mundial] -LAP de construcción 1876-1888 -LAP de consolidación 1889-1909 -Generación de la Revolución Mexicana (RM) 1910-1940 [Generación de las guerras por la hegemonía mundial 1914-1945 a nivel mundial] -RM de insurrección 1910-1919 -RM de transición 1920-1933 -RM de consolidación 1934-1940 -Generación del 68 mexicano 1941-1970 [Generación del 68 y la posguerra 1946-1973 a nivel mundial] -68 heroica 1941-1954 -68 de construcción 1955-1970
<b>Siglo XXI: 1971 a 2080 en México [1974 a 2080 a nivel mundial]</b>  -Generación del Milenio (X-Y-Z) 1971-2014 -X 1971-1984 -Y o <i>Millennials</i> 1985-1999 -Z 2000-2014 -Generación de la nanocultura y el fin del Capitalismo 2015-2050 ( <i>Alpha, Beta, Gamma</i> ) -Generación del fin del mundo 2051-2080

Cuadro retomado de Lechuga y Ramos 2017, 23.

En esta interpretación se puede observar el criterio de gran alcance que hemos rescatado de diversas explicaciones teóricas críticas de la historiografía, que advierte que los sujetos sociales se constituyen en el proceso histórico y obtienen su sentido a partir de los sucesos que marcan el antecedente de su protagonismo, es decir, que la capacidad de actuación política de los individuos y de las colectividades sólo puede detectarse en plenitud cuando se plasman las principales determinaciones históricas del pasado vivo en los hechos contemporáneos. Las

generaciones no se definen previamente sino, por decirlo así, cuando la historia ha dado su veredicto, aunque sea en una forma provisional.

Así, por ejemplo, la generación que protagonizará la lucha de Independencia no será calificada por este evento trascendental, sino por las Reformas Borbónicas que lograron asentar en los dominios del Imperio Español buena parte de los significados ideológicos y políticos de la Revolución Francesa (y de la Revolución Industrial, de la Revolución de Independencia de los Estados Unidos y del liberalismo político), que serán el alimento de las nuevas ideas que una generación de criollos y mestizos convertirán en ideario y programa político para el impulso de la independencia en México y en toda la América Latina. Paralelamente, se ve la correspondencia que tuvieron estos procesos con el escenario europeo, con el que la relación compleja seguía siendo determinante en muchos sentidos.

Es decir, que en este caso, la generación que nace entre los años 1767 y 1809, que constituirá el grueso de los luchadores independentistas, crecerá en un entorno que le ofrecerá las bases de un pensamiento nuevo y de una posibilidad de acción política que se traducirá, a la vuelta del siglo, en el movimiento de Independencia (si bien Miguel Hidalgo nace en 1753, su papel como caudillo iniciador muestra su identificación con la generación que realmente sucede a la suya, que encontrará en personajes como Allende, Morelos o Guerrero, a sus verdaderos representantes; además de suponer, con base en los estándares de expectativas de vida de la época, que la mayoría de la población que pudo movilizarse en la guerra quedaba inmersa en este estrato demográfico). Esta generación no es caracterizada, entonces, por su actuación en la lucha de la Independencia, sino por los antecedentes políticos y culturales que sustentaron su acción en la coyuntura.

Cabe mencionar que esta generación se corresponde, como lo hemos indicado, con la que en Europa hemos denominado del liberalismo revolucionario (1760-1799), que crecerá en el contexto de eventos trascendentales como la Revolución Industrial, que sentará las bases de una nueva etapa del desarrollo capitalista, la

Guerra de Independencia de los Estados Unidos que fracturará al imperio inglés y fundamentará muchos de los principios del liberalismo, y, sobre todo, la Revolución Francesa. Estos elementos, bajo los cuales Europa se encaminará bajo la égida del liberalismo como ideología dominante y que responderá a muchos de los principios que la ilustración desarrolló como baluartes de la modernidad resurgida en el siglo XVIII, considerando que dicha modernidad, entendida como marco civilizatorio y horizonte cultural mundial, surge en el siglo XVI y arriba a los acontecimientos del siglo XVIII con casi trescientos años de desarrollo histórico. **(Habermas 1993; Berman 2004)**

Siguiendo el mapa global, a la generación que protagonizaría la lucha de independencia y que hemos definido como de las Reformas Borbónicas, continuaría una identificada precisamente con la Independencia (1810-1847), una generación que surgiría en los años de inicio y vigencia de la guerra contra el imperio español y que persistiría en la complicada edificación de una nación soberana, sostenida en el conflicto entre liberales y conservadores, hasta llegar al momento en que se le arrebató a México una gran parte de su territorio mediante la invasión estadounidense.

Este periodo reflejaría más o menos la misma contradicción que tenía lugar en la Europa del siglo XIX, con los avances del liberalismo y las restauraciones conservadoras, por ejemplo en el caso francés, con la investidura de Napoleón como cónsul y después como emperador de Francia y las guerras contra las coaliciones, que posteriormente anunciarían la emergencia errática y discontinua de las repúblicas liberales en buena parte del continente europeo (generación del liberalismo conservador 1800-1847). En el caso de México, si bien Juárez nace en 1806, queda asimilado a esta generación a la que corresponden casi todos los grandes liberales (Ignacio Ramírez, Melchor Ocampo, Guillermo Prieto, Ignacio Comonfort, Mariano Escobedo, Ignacio Manuel Altamirano, etcétera).

Posteriormente, la Revolución de Ayutla, el triunfo de los liberales y las Leyes de Reforma, enmarcarían en México a la nueva generación que nacería entre 1848 y 1875, la generación de la Reforma, que experimentó su crecimiento sobre la base de los valores y los paradigmas que prevalecieron en esos años de construcción de una identidad nacional en el pueblo mexicano, pero sobre todo resultando de la resistencia contra las pretensiones conservadoras que se proponían instaurar un Estado aristocrático en el México independiente e incluso abdicar de la soberanía al entregar los destinos de la nación a una corona súbdita del Imperio francés (cabe señalar que a pesar de estos antecedentes, la generación se verá integrada más tarde tanto a las estructuras del poder porfiriano como a la resistencia contra éstas, desde José Yves Limantour y Justo Sierra hasta José Guadalupe Posada y Ricardo Flores Magón).

Esta generación, que heredó de los grandes pensadores y estadistas liberales su visión ideológica y política, sería criada en el torbellino de las políticas de Reforma y de la lucha contra la intervención francesa, pero encontraría un emparejamiento muy claro con la situación de otras naciones americanas y especialmente con Europa, que también avanzaba, pese a los múltiples conflictos bélicos, hacia un liberalismo republicano más consistente (1848-1873). Con base en todo ello, posteriormente veríamos transitar al capitalismo, tanto en Europa como en el resto del mundo, hacia su modalidad imperialista o del capitalismo monopólico del siglo XX, que paralelamente daría lugar, en los decenios posteriores, a una lucha por la hegemonía mundial entre las potencias emergentes (Estados Unidos, Alemania, Japón).

Como consecuencia de todo esto, podemos entender que el nuevo siglo XX, bajo la lógica que hemos adoptado, comenzó a surgir realmente en la década de los setenta del siglo XIX formal, en las transformaciones que irían tomando lugar tanto en lo referente a las modalidades adoptadas por la producción y la acumulación capitalistas, y por la economía mundial, como respecto de la asunción inicial de lo que poco a poco se constituiría en la forma del Estado social. En Europa esta fase

inicial del siglo XX se traduciría en la propulsión de un fenómeno cultural y político que hemos denominado como del modernismo europeo (1874-1913), que daría lugar a un relanzamiento de la perspectiva moderna, pero esta vez, a diferencia de la Ilustración, creado, como establecen pensadores como J. Habermas, M. Berman o P. Anderson, sobre la concurrencia creativa de un pasado liberal-aristocrático todavía útil, una confianza auténtica en la ciencia y la tecnología, y una esperanza en la revolución política socialista, factores que en México se materializarían en una expresión particular de ese modernismo que políticamente caracterizamos como del liberalismo autoritario porfirista o LAP (1876-1909).

En este periodo, como veremos, se formarían los protagonistas de la Revolución Mexicana, que provocarían uno de los procesos más importantes de la historia contemporánea de nuestra nación (Villa, Zapata, los Flores Magón, Obregón, Calles, Cárdenas, pero igualmente los grandes muralistas mexicanos: Rivera, Siqueiros y Orozco, o los autores de la novela de la revolución como Mariano Azuela o Martín Luis Guzmán). Esta generación, como lo establecemos en el marco general, se subdivide en dos fases: la de construcción (1876-1888) y la de consolidación (1889-1909), que refleja simplemente la transición de una relativa institucionalidad forzada a una dictadura abierta, pero que en conjunto logra abarcar los escenarios del periodo que producirá a una de las más creativas y definitorias generaciones del México moderno.

A continuación de estos fundamentales procesos se presentaría la generación de la Revolución Mexicana, partiendo de los orígenes de 1910 hasta llegar a 1940, lapso de tiempo en que se suscitarían la lucha armada, la constitución del México contemporáneo y la transición hacia su forma política institucionalizada, con ello se estructurarían las bases de una nación instalada con fuerza en el siglo XX, dónde se verían fructificar algunos de los principios y paradigmas que se extenderían por todo el globo terráqueo en las décadas siguientes, pero al mismo tiempo aparecería una nueva generación que aún vemos actuar en la vida política nacional en los años que corren.

Esta experiencia de desarrollo nacional tendría como marco internacional (1914-1945) al trascendental periodo que incluiría las dos guerras mundiales, la crisis de 1929 y el ascenso del poder económico y político de Estados Unidos en el mundo, pero también el triunfo de la gran Revolución Rusa de 1917 y el surgimiento del bloque socialista encabezado por la Unión Soviética, sucesos que, caracterizándose por la cruenta lucha por la hegemonía mundial, normarían un entorno internacional que sería la plataforma cultural y política para la aparición posterior de los sujetos que sustentarían los fenómenos subversivos de los años sesenta (irrupción del Rock and Roll, de la cultura *hippie*, del amor libre, de la revolución sexual, del consumo de drogas, del uso de la píldora anticonceptiva, etcétera), y que marcarían a la nueva generación que hemos denominado del 68 y la posguerra.

Si bien los integrantes de la generación de la Revolución Mexicana serían los padres de la descendencia revolucionaria de los años sesenta (los famosos *baby-boomers*<sup>9</sup> mexicanos), y contemporáneos de los actores del cambio económico, político y cultural a nivel mundial, no dejarían de imprimir su sello al proceso de constitución de un México consolidado como nación independiente a pesar de la difícil relación que guardaría con su vecino del norte, la mayor potencia hegemónica erigida en quinientos años de capitalismo en el mundo.

Por esta razón resulta imposible menospreciar el valor histórico de estos antecesores que forjaron la patria mexicana más contemporánea, no obstante que también se manifestaron en los vicios estructurales del sistema político autoritario que ha imperado en nuestro país hasta la fecha (a ella pertenecen figuras como Juan Rulfo, Octavio Paz, José Revueltas, Pablo González Casanova o Arnoldo Martínez Verdugo, pero también Díaz Ordaz, Luis Echeverría y López Portillo) y que

---

<sup>9</sup> A diferencia de la clasificación que hemos hecho para el caso mexicano, los Baby-boomers en los vecinos del Norte, tanto en Estados Unidos como en Canadá, se refiere a los nacidos entre 1946 y 1965, sin embargo, al identificar a las subgeneraciones (X, Y o Millennials, y Z) del grupo que hemos denominado del Milenio, los cortes de temporales se acercan bastante más y nos permite hacer una comparación más precisa, sin perder el sentido histórico y socio-político con el que hemos trabajado esta conceptualización. (PEW Research Center 2019; Statistics Canada 2019)

es fiel reflejo de las necesidades de un capitalismo dependiente y oligárquico como el que ha privado en nuestro país desde el siglo XVI.

Como hemos dicho antes, además de algunos precursores de la segunda mitad del siglo XX, la generación de la Revolución Mexicana produciría a personajes históricos que aún están presentes en el tiempo actual (como Cuauhtémoc Cárdenas o Porfirio Muñoz Ledo, por mencionar a algunos), pero que han ido cediendo el lugar a la generación del 68 que aparece en nuestro país desde 1941 hasta 1970 y que se convertirá, por suerte de los eventos que en todo el planeta se presentaron en los años sesenta y en particular durante la gran revolución cultural mundial del 68, en la variedad de protagonistas destacados de un periodo histórico que conmovió al mundo entero. La generación del 68 mundial y la posguerra (1945-1973) no sólo alterará la “cultura silenciosa” que surgió del fin de la segunda guerra mundial, sino que realizará uno de los movimientos más trascendentes y paradigmáticos de la historia contemporánea, rompiendo con tabúes y prejuicios que se materializaban en una forma de vida estancada en el tiempo.

La música (del Rock and Roll a los Beatles, al pop, al metal o al hip hop), la moda (la minifalda, los pantalones ajustados y acampanados, la mezclilla, los nuevos maquillajes, la delgadez exagerada, los tatuajes iniciales, etcétera), los comportamientos y las referencias sexuales (el amor libre, la píldora anticonceptiva), el feminismo, los derechos humanos, el ecologismo, serían algunos de los ámbitos en los que se refrendaría la insurrección cultural que encontraría su correlato en las revoluciones socialistas y populares en todo el mundo (Cuba, Chile, Vietnam, Angola), así como en el impulso a la ampliación de la democracia occidental y la liberación nacional, no obstante que también se consolidaría económicamente el imperio del capitalismo monopolista.

Esta nueva generación, nacida entre 1941 y 1970, y que hemos calificado del 68 mexicano, sigue conformando la parte más destacada de los liderazgos políticos, empresariales, académicos y culturales de la época actual (desde el finado Carlos



Monsiváis hasta López Obrador y el subcomandante Marcos, pasando por el execrable y truculento personaje Salinas de Gortari y toda la camada de tecnócratas que han comandado el proyecto neoliberal en nuestro país), pero cada vez se ve más conflictuada con la nueva generación del Milenio, en particular con su segmento **X**, que le suele disputar la conducción del proceso histórico en todos los terrenos: político, económico, cultural (igual que sucede en el resto del mundo del siglo XXI).

Esto quiere decir que más allá del cierre del horizonte esperanzador con el que la generación del 68 había iniciado su despliegue en todo el mundo (cierre debido tanto a las diversas derrotas políticas como al cansancio del impulso creativo que abrió brechas de cambio en el capitalismo de la guerra fría), los millones de individuos y los cientos de grupos sociales que hoy sostienen este mundo en términos económicos y políticos han formado parte de esa generación y mantienen un relativo alto nivel de participación política y de poder social y cultural que, a pesar del desgaste ideológico y moral correspondientes, parecen requerir de un espacio de mediación más adecuado en relación con sus sucesores para concretar la transmisión de una experiencia que hoy se vuelve vital para el futuro inmediato del planeta y de una nación compleja y contradictoria como México.

### ***B. El significado de la generación del 68 mexicano y su difícil convivencia con la generación del Milenio***

Aquí queremos enfatizar que a pesar de las diferencias y desigualdades sociales que marcan la vida de los humanos y el funcionamiento de las sociedades, como sucedió con la generación del 68, hay un marco cultural y político que, en sus contradicciones estructurales o circunstanciales, conlleva el acompañamiento inevitable de la existencia de los individuos por encima de sus divergencias. La música, la moda, las tradiciones, las leyes, los mitos, las normas morales, las aspiraciones personales, los proyectos políticos, los símbolos patrios, los escenarios culturales, las formas de producción e intercambio económico, etcétera,

suelen construir un ambiente laxo y cambiante, pero definido, que contamina los sueños y las realidades de cada participante de un modo similar.

En el caso de esta generación es imposible no identificar los elementos constitutivos de su horizonte cultural compartido, no sólo porque se desprende de un momento de transición económica y política en todo el planeta, que manifiesta el desgaste moral y el conflicto de identidad que fenómenos como la segunda guerra mundial y el fascismo produjeron en la población de todo el mundo, dando lugar a una época de retraimiento (más que nada en un sentido cultural y moral) y, hasta cierto punto, de conservadurismo y “vuelta a lo básico”, a un tiempo de restauración del tejido social desgarrado por las aventuras bélicas y políticas en que se materializó la lucha por la hegemonía mundial; sino también porque la cultura de los sesenta significó una impetuosa respuesta de búsqueda de alternativas a este entorno.

Cabe insistir en que la generación del 68 a nivel mundial aparece en la historia como una reacción casi natural al ambiente de resaca moral que la guerra había dejado en sus padres y abuelos, y a los intentos de moldear la vida de acuerdo a las visiones excesivamente cautelosas y moralistas que esos antecesores seguían como prevención ante los sucesos de privación y destrucción que la realidad política les había impuesto.

Si pensamos en los años de inauguración de esta nueva generación del 68 mexicano (los alrededores de 1941), podremos identificar que al alcanzar las edades de su protagonismo inicial (digamos de los 15 a los 20 años), estos jóvenes empezaron a expresar sus aires de renovación cultural a partir de una espontánea resistencia a continuar los rígidos patrones de comportamiento moral y político de sus padres, que se iría orientando a la promoción de nuevos ritmos musicales, de modas disruptivas en la vestimenta y en el arreglo personal, de relajamiento de la moralidad y las normas sociales tradicionales y de rebelión política frente al sistema imperante.

De alguna manera fue surgiendo un horizonte cultural que rompía los diques de conservadurismo que se le imponían a esa nueva juventud en todos los espacios sociales (el hogar, la escuela, la iglesia, las instituciones de gobierno, el sistema de costumbres, la cultura, el arte, la acción política, etcétera) y retomaba una iniciativa y creatividad inesperadas que abriría senderos originales en una multiplicidad de órdenes.

Casi no habría reservas para aceptar que las primeras manifestaciones de actuación propia de esta generación en México y en el mundo entero, se dio en la música, la moda y el cine de la segunda mitad de los años cincuenta y primera de los sesenta, que en buena medida girarían en torno al Rock and Roll (de origen estadounidense y británico), sin olvidar los ejemplos de activación política que se desarrollaron de manera especial en los países del tercer mundo (la revolución cubana, los movimientos de liberación nacional en Asia y África, las guerrillas en América Latina).

Perspectiva que pocos años después se acentuaría con la cultura hippie y la liberación sexual, con las reivindicaciones feministas y nacionalistas, con la lucha por los derechos humanos y contra el racismo y las discriminaciones en general, que además se traduciría en experiencias políticas revolucionarias y democráticas como las del Chile socialista de Allende, la derrota de Estados Unidos en Vietnam, el ascenso de gobiernos populares en el África en proceso de descolonización o los intentos de apertura y democratización en el bloque socialista.

Este ambiente fructificaría en una serie de cambios políticos, académicos y culturales planetarios que en México alcanzaría su máxima expresión crítica en el movimiento del 68 y en sus derivaciones represivas del 2 de octubre de ese año y del 10 de junio del 71, para continuar luego en la lucha armada y la guerra sucia de los setenta, en la insurgencia sindical independiente, en la movilización campesina y popular, en la llamada apertura democrática de Echeverría, en la expansión de la educación superior y universitaria, en la reforma política de López Portillo en 1978

y en la transformación histórica de la izquierda plural. Si bien no se puede decir que todos los jóvenes de nuestro país compartían las mismas inquietudes políticas o asumían con precisión los mismos estilos de vida, sí iban encauzando su inserción en la vida social y su maduración con modelos semejantes de carácter general.

La generación del 68 tuvo dos subfases o segmentos, una heroica y una de construcción; sin duda, el primer segmento de carácter pionero y heroico (los que nacieron alrededor de 1941-1954) enfrentó la parte más difícil de la confrontación con la sociedad conservadora que le antecedió y que le impedía abrir nuevos rumbos, al grado de que tuvo que pagar el costo mayor en términos políticos, sociales y culturales, no sólo en los casos de represión más aguda por parte del Estado como en 1968 o 1971, sino también por haber sido quienes tuvieron que soportar las críticas morales, la censura y las repercusiones de su rebeldía frente al orden establecido y la familia tradicional.

En cambio, una siguiente subgeneración, que hemos denominado de construcción (1955-1970), sin salir del mismo horizonte cultural que los pioneros, ya no enfrentaron del todo la misma rabiosa oposición de sus mayores ni se vieron agobiados por la confusión y el desconocimiento que tuvieron que cargar los primeros, sino que pudo darle mayor sentido y continuidad a algunas de las experimentaciones originales, aunque simultáneamente fueron perdiendo la frescura y el entusiasmo del segmento heroico, además de que resentirían fuertemente los efectos de algunas derrotas políticas fundamentales experimentadas por la generación en su conjunto.

Con este panorama de representación social y política, pero también simbólica y cultural, de una generación fuertemente situada en los escenarios alterados del inicio del siglo XXI histórico, es decir, del decenio de los años setenta, la elevación protagónica de numerosos segmentos y sectores de dicha generación alcanzó un nivel fundamental de presencia política y cultural en México que seguirá siendo

profundamente significativo hasta la fecha, constituyéndose en la generación con mayor impacto en los espacios sociales diversos.

En efecto, al empezar la década de los años setenta, los hijos de la generación del 68 empezarían a bogar con cada vez mayor fuerza en la definición del nuevo siglo y darían poco a poco un perfil novedoso a los procesos sociales de la globalización capitalista actual, con lo que dejarían sentir su paso como los primeros integrantes de la nueva generación del Milenio (a diferencia de otras denominaciones, la que sostenemos no iguala a la generación en su conjunto con los *Millennials*, sino, como veremos más adelante, sólo a su segmento **Y**).

El punto medular que nos ocupa en este apartado es la relación difícil que guarda la generación del 68 con sus herederos del nuevo milenio, en particular en lo que se refiere al vínculo académico y político que establecen en la educación superior. Por ello, nos vemos en la tesitura de extender el análisis específico de la generación del Milenio como lo hicimos con la del 68, al reconocer a sus integrantes, como una especie de vanguardia histórica que impulsó como nunca antes los esfuerzos por transformar el sistema social y la cultura dominante en un sentido de avance hacia el futuro que se anhelaba desde un siglo y medio atrás, esto es, hacia la construcción de alternativas sociales y políticas radicalmente diferentes, la mayoría de las veces ligadas a alguna idea de socialismo.

La generación del Milenio que empezó a nacer alrededor de 1971, apareció en el horizonte complejo e indescifrable que azotó las esperanzas de sus antecesores, cuando las derrotas políticas de largo alcance del mundo del trabajo y de los proyectos de izquierda dieron lugar al programa y a las políticas neoliberales de los años ochenta. Los primeros rostros de esta nueva generación condujo a los analistas sociales pertenecientes a la generación del 68 e incluso a la de la Revolución Mexicana, en parte como reacción a su propia desmoralización, a denominarlos como la generación **X**, que perfilaba un sentido de extravío histórico de una juventud asentada en los fracasos relativos de las utopías que habían

entusiasmado a sus padres, pero también impactados fuertemente por factores decisivos como la llamada Tercera Revolución Científica y Tecnológica y la apertura del mundo globalizado.

Con el paso de los años iría quedando cada vez más claro que la **X** no era todo lo que se pensaba de ella en la década de los ochenta, sino que había elementos característicos que balanceaban sus rasgos específicos “negativos” (ausencia de identificación con los sueños del 68, indicios parciales de inclinación hacia distintos modos de pragmatismo e individualismo, disminución de las centralidades morales e ideológicas que nutrieron a las generaciones anteriores) con potencialidades creativas que no podían ser apreciadas al principio de la época por una constricción de las miradas de sus antecesores, causada en buena medida por el cierre del horizonte de sus propias expectativas.

Así, la **X** quedaría identificada paulatinamente como una verdadera subgeneración del Milenio que nacería entre 1971 y 1984, pero que no abarcaba al conjunto demográfico en su totalidad, lo cual se iría aclarando pronto, cuando la realidad social se encargara de ofrecer mejores puntos de comparación al desplegarse el abanico de componentes de esta nueva generación del Milenio, especialmente al hacer acto de presencia su segundo segmento, la subgeneración **Y** o de los *Millennials*, que surgió a la vida entre 1985 y 1999 (y después el segmento más reciente, el de la subgeneración **Z**, que va del 2000 al 2014).

En principio, la transición política y cultural de la generación del 68 con los jóvenes de la **X** se vio interrumpida por la dinámica acelerada de los medios de información y comunicación que se basaban en las nuevas tecnologías, ante los cuales se presentó una adaptación errática, problemática y frustrante de amplios contingentes de individuos que alcanzaban la juventud adulta y la madurez suficientes para experimentar una serie de dificultades en el manejo de los nuevos dispositivos y medios (los videos, las antenas parabólicas, los *walk-man*, las computadoras personales, los teléfonos celulares, internet, los cd's y dvd's, etcétera); pero eso no

era todo, también observaban que la relativa estabilidad que habían conquistado con esfuerzos importantes (a nivel laboral, cultural, social, educativo, político, etcétera) empezaba a hacer agua y a generar una incertidumbre acentuada que golpeaba sus perspectivas de futuro y, sobre todo, la de sus descendientes.

En términos políticos y particularmente en lo que tiene que ver con la acción de la izquierda y con los proyectos de largo plazo de esta perspectiva, pareció abrirse una grieta difícil de traspasar entre la generación del 68 mexicano y la **X**, pero aún más entre éstas dos y los *Millennials*. Si bien esta incomunicación no fue absoluta y hubo experiencias que lograron aglutinar en un sentido común, aunque parcial y no completamente unificado y dialógico, a las identidades intergeneracionales en México, como sucedió con la campaña electoral de Cárdenas en 1988, con la insurgencia zapatista en Chiapas y el gran consenso que logró con los jóvenes de la **X** y con los mayores del 68 en 1994, o con el triunfo de la izquierda en el primer gobierno del Distrito Federal, electo en 1997, hubo otros ejemplos que dejaron ver qué tan honda se había vuelto la brecha generacional entre estos protagonistas de la política nacional del siglo XXI, como fueron los casos de la huelga estudiantil de la UNAM en 1999-2000 o los procesos electorales de 2006 y 2012.

No obstante la importancia de estas coyunturas, ha sido en el largo plazo iniciado en los años ochenta y continuado hasta la fecha, donde se ha manifestado con fuerza una destacada desconexión de la generación del 68 y la del Milenio, que, entre otras cosas, ha provocado una falta notoria de identificación de la **X**, y no se diga de los *Millennials*, con las esperanzas, las utopías, los proyectos y las prácticas políticas que sostuvieron las luchas y la intervención social y cultural de los sesenta-y-ocheros. Esto ha traído consigo un sentimiento de nostalgia y desánimo en muchos miembros de esta última generación, pero al mismo tiempo una sensación de pérdida y abandono por parte de los actores políticos de la **X** (que hoy parece empezar a superarse) y una aún boyante indiferencia y confusión de los *Millennials* frente al mundo en marcha, lo cual, en su conjunto, dificulta la construcción de

senderos consensados que realmente tengan un carácter alternativo y viable para el momento histórico que vivimos.

De la generación del Milenio, podemos observar que el segmento **X** no sólo es la generación más educada y multifacética de la historia (señalemos que aunque se confirma que la **Y** es quizás la más certificada, sin embargo no es la más educada, pues hay graves retrocesos en la apropiación del conocimiento amplio y profundo, pese a las formalidades escolares y al funcionalismo precario de algunas de las variedades de instrucción sesgada más abundantes), sino que con el paso del tiempo han empezado a demostrar que la desvinculación inicial con la generación del 68 hoy puede valorarse como parte de un proceso de cambio que requería de ritmos menos acelerados en la comunicación intergeneracional, pero que ahora alcanza niveles cada vez más esperanzadores, lo que indica que día a día la generación **X** va disputando los liderazgos y el protagonismo a sus antecesores, lo cual es altamente positivo, a pesar de algunas resistencias que se acercan a un rancio y arcaico filisteísmo de parte de los actores políticos de la generación del 68 mexicano más estancados en falsas idealizaciones del pasado ya del todo obsoletas.

Por el lado de la **Y**, los *Millennials* parecen caer fuera de los patrones de conducta que caracterizaron a los del 68, pero también a los de la **X**, y aun cuando se han hecho intentos de otorgar un carácter positivo a algunos de sus rasgos emblemáticos como el fluido manejo de las nuevas tecnologías y de las llamadas redes sociales o como el pragmatismo individualista que se ha plasmado en muchas de sus formas de ser, todavía no han mostrado su capacidad de asumir su tiempo con un sentido verdaderamente crítico y libre del mundo o con la suficiente autonomía en la incursión en los nuevos rumbos tecnológicos y culturales.

A su vez, el contacto con fenómenos cada vez más generalizados en México como la violencia, el narcotráfico, la migración, la inseguridad social, la inestabilidad laboral, la presencia de epidemias y pandemias, el incremento de la frecuencia y la



agudeza de los desastres naturales, las amenazas de la contaminación ambiental, la continuidad de las guerras, los enormes problemas económicos y financieros, etcétera, han tenido efectos distintos entre los miembros de la **X** y los *Millennials*, pues hoy se ve una reacción más asertiva de parte de los primeros y una mayor pasividad y apatía de los segundos, que obligan a todos a poner atención a estos hechos en la actual etapa histórica.

Para el campo educativo y académico, se vuelve imprescindible hacer los mayores esfuerzos por entender y explicar adecuadamente estos procesos históricos, con el fin de desarrollar estrategias eficaces para lograr la comunicación y el diálogo con los jóvenes que están emergiendo al trabajo, a la educación y a la vida política en todas sus formas (electoral, sindical, partidaria, movimientista, sectorial, cultural, comunitaria, internacional, etcétera) y que cada vez serán más numerosos y mayoritarios y representarán más fielmente al nuevo tiempo, para lo cual nos parece fundamental reconocer que es la generación **X**, antes menospreciada y vilipendiada, la que jugará un papel mediador indispensable en todos los espacios (por ejemplo, en el papel de profesores universitarios) que hoy por hoy no se vislumbra como posibilidad real en el interior de la generación del 68 y mucho menos de parte de los íconos aún vigentes de la Revolución Mexicana.

Este objetivo nos obligará a pensar y revisar autocríticamente los discursos y los proyectos que hemos sostenido por largo tiempo y que no hemos podido poner en el imaginario de las nuevas generaciones como propios, es decir, que deberemos considerar la necesidad de abrirnos a nuevas perspectivas de explicación que, sin renunciar a las líneas utópicas que nos han dado sentido de vida ni a las perspectivas de cambio que hemos anhelado profundamente y por las cuales hemos batallado tanto, necesita contemplar la dimensión de la realidad tal y como se nos presenta en el nuevo siglo y milenio; para ello habrá que aceptar la renovación de nuestros marcos epistemológicos y metodológicos, asumiendo la necesidad de recuperar críticamente los enfoques de la complejidad, la incertidumbre y la interdisciplina, que no se remiten exclusivamente al trabajo

científico y académico, sino que tienen que ver más bien con la visión de la vida y con el papel histórico que como sujetos sociales tenemos todos los hombres y mujeres del siglo XXI.

De esta manera, es imprescindible entender que la transición del siglo XX al XXI (no en su sentido cronológico formal sino en su verdadera dimensión histórica) ha representado no sólo el advenimiento de una nueva fase del desarrollo capitalista, la globalización, que tantos debates ha generado tanto en términos conceptuales como políticos, sino que igualmente significa la aparición de nuevos sujetos sociales en el mundo, es decir, de nuevas identidades sociales y culturales y de proyecciones políticas igualmente novedosas, pero sobre todo la presencia de nueva gente real, de personas originales nacidas en este siglo XXI histórico a partir de los años setenta que manifiestan en su existencia la impronta del nuevo tiempo, la fuerza de la historia, los destellos de una forma distinta de concebir la vida.

Antes de caracterizar con más detalle a la generación del Milenio y sus tres segmentos, para después hacer la correlación sintética de este contexto con la educación superior, queremos dejar asentados algunos datos estadísticos que muestran el significado de una población numerosa que compone a esta generación del Milenio, tanto en México como en el mundo entero, sin embargo sólo hacemos una comparación práctica con algunos casos específicos para encontrar algunas tendencias mundiales. Estos países son Estados Unidos, Canadá, Francia, Inglaterra, Alemania, Japón (nivel alto de desarrollo), España, Polonia, Corea del Sur (nivel medio de desarrollo), Argentina, Venezuela y México (nivel bajo de desarrollo).<sup>10</sup> Sin entrar en detalles y tratando de hacer una clasificación abreviada e ilustrativa, hemos agrupado los datos en el cuadro siguiente.

---

<sup>10</sup> Las fuentes principales para la muestra mundial son las bases estadísticas de la ONU provenientes de *Population Censuses' Datasets (1995 - Present)*. *Population by age, sex and urban/rural residence*, (United Nations 2017) y de *Demographic Yearbook 2015*. (United Nations 2016) Como se puede verificar en estos documentos electrónicos, existen algunas diferencias entre la clasificación por grupos de edad utilizada respecto de los periodos manejados en nuestro esquema de generaciones, por esta razón la estructura poblacional de las naciones de la muestra mundial de referencia se expresan en datos numéricos correspondientes a estimaciones aproximadas, pero que no dejan de servir como ilustraciones certeras de la composición demográfica de las generaciones presentes en el momento actual. Para los datos sobre México las fuentes son el *Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI 2010)* y la *Encuesta Intercensal 2015* del INEGI (INEGI 2015), con algunos pequeños matices provenientes del informe de la misma institución aparecido en La Jornada. (Rodríguez 2017)

**PROPORCIÓN DE LAS GENERACIONES EN LA POBLACIÓN ACTUAL  
(PORCENTAJES)**

PAIS	GENERACIONES ANTERIORES	GENERACIÓN DEL MILENIO	X	Y MILLENNIALS	Z CENTENNIALS
JAPÓN	52	48	20.5	15	12.6
ALEMANIA	50	50	18.5	17.3	13.6
FRANCIA	44	56	18.4	18.4	18.4
CANADÁ	44	56	19.4	19.4	12.6
INGLATERRA	43	57	20	18.4	18.4
ESTADOS UNIDOS	40	60	19.3	20.5	19.3
ESPAÑA	46	54	24	15.2	15.2
POLONIA	45	55	21	18.4	15.8
COREA DEL SUR	42	58	24	20	18.4
ARGENTINA	30	70	21	23.2	25.5
VENEZUELA	23	77	23.3	26.6	26.6
<b>MÉXICO</b>	<b>23</b>	<b>77</b>	<b>24.1</b>	<b>26.6</b>	<b>26.6</b>

Así, tenemos que las generaciones “viejas o antiguas” a las que hemos caracterizado a nivel mundial como la de las guerras por la hegemonía mundial (1914-1945) y la del 68 y la posguerra o *babyboomers* (1946-1973), entendiendo que siguen existiendo miembros de ambas en el momento actual, representan en la mayoría de los casos nacionales porcentajes por debajo de la mitad, pero que en los ejemplos de los países de bajo desarrollo caen hasta menos de una tercera parte. En México apenas llegan al 23%, es decir, a una población de escasos 27 millones de personas frente a los 95 millones de la generación del Milenio o el 77% del total de mexicanos vivos.

Cabe advertir que la clasificación que hacemos aquí está ajustada al caso concreto de nuestro país y que bajo otros parámetros podrían cambiar los porcentajes y las conclusiones de comparación internacional (como en el caso de los *babyboomers* de EUA, que suelen encuadrarse en algunas modalidades ligeramente distintas a las que aquí definimos), pero podemos asegurar que es innegable que en los países pobres o en desarrollo la proporción de la nueva generación es mayor que en las naciones centrales, que en el caso mexicano podría explicarse por las políticas que

en materia de planificación familiar y de educación sexual impulsaron los gobiernos conservadores del PAN y del PRI en los últimos decenios. **(Lechuga y Ramos 2017)**

Ya centrados en el caso mexicano que es nuestro punto de atención primordial, no podemos pasar como desapercibido el hecho de que la generación del Milenio representa el grueso de la estructura poblacional en el México actual, esto es, 92 millones de habitantes de un total de 120 millones o, dicho de otro modo, 77% de la población total del país en 2015 (que además para estas fechas cuenta ya con más de 2 millones de nuevos integrantes del segmento **Alpha**, perteneciente a una generación posterior a la del Milenio que apenas se anuncia).

Esto nos conduce a la reflexión del peso político que ya tiene y que irá incrementándose con el paso de los años esta generación, por ejemplo, en los procesos electorales, donde para el 2018 tuvo 63 millones de votantes (toda la **X**, todos los *Millennials* y una pequeña fracción de la **Z**), que representaron alrededor del 70% del padrón electoral (y que hoy podemos asegurar que fueron quienes definieron la elección del 2 de julio de ese año).

### **C. La generación del Milenio en México (1971-2014)**

Testigos de grandes cambios, el punto de referencia de los tres segmentos de la generación del Milenio (**X**, **Y**, **Z**) es la globalización, por lo que los influjos socioculturales, las referencias de acontecimientos históricos y políticos y, sobre todo, la presencia de las nuevas tecnologías surgidas a partir de la Tercera Revolución Científica y Tecnológica como rasgo central del proceso histórico global, caracterizan a los nuevos sujetos sociales nacidos desde los años setenta cuando comenzó el siglo XXI histórico.

En aras de conocer más a los protagonistas de la inauguración de toda una era, ofrecemos aquí una caracterización sintética que pretende contextualizar de manera específica cómo son en términos generales estas generaciones en México

y cuál es el devenir de las mismas en los años próximos tras la posible reconfiguración de una nación que ha esperado ya mucho para construir su senda de bienestar y de porvenir, para enseguida conducir el análisis al terreno particular de la educación superior, conectándolos tanto con las comunidades estudiantiles como con las plantas académicas.

Cabe advertir que todo esfuerzo por identificar a una generación, es decir, a un agrupamiento social ubicado históricamente, así como por realizar la explicación y fundamentación de su caracterización, tarea que nos hemos propuesto hacer aquí, se ve sometida a las limitaciones de la contemporaneidad del analista con su objeto de estudio, además de aquellas que tienen que ver con la mirada política y epistemológica de la que se parte.

Sin embargo, la importancia que esta labor tiene para la comprensión de muchos de los problemas que hoy alcanzan un nivel de gran trascendencia para nuestra nación y para el mundo, pero muy especialmente para la educación que busca sumar la fuerza y el protagonismo de los jóvenes en la hechura de una nueva perspectiva universitaria para nuestro país, hace que dicho esfuerzo quede plenamente justificado y se convierta en uno más de los elementos a activar en la presente coyuntura desde la perspectiva educativa y del trabajo académico en este siglo XXI en marcha.

#### LA SUBFASE X: LA GENERACIÓN BISAGRA

La generación del 68 tanto en su primera como en su segunda fases y la subgeneración Y o de los *Millennials*, son, como en la geometría euclidiana, rectas que se cruzan (digamos que en un tiempo histórico global), pero que no son paralelas y, por lo tanto, no se intersectan en el espacio, no se cortan, no pertenecen a un mismo plano; metafóricamente hablando diríamos que en términos histórico-contextuales no se corresponden con una cosmovisión compartida. Por eso, la generación X, la generación que ocupa los dos planos históricos, se convierte en

una especie de **generación bisagra**, que cumple un relevante papel en la coyuntura actual.

Así, podemos decir que la generación **X** es imbricación, es la teja acanalada sobre el tejado ya existente, es la generación que se formó bajo el cobijo de los *baby boomers* de Estados Unidos y Canadá, de la reconocida generación del 68 mexicano, pero es, a la vez, una teja dispuesta en superposición de tal forma que sus bordes, uno interno (o cobijado) y otro externo, son protegidos y a su vez protegen, enlazan y conectan.

La generación **X**, que fue conocida como la *lost generation* (la generación perdida), hoy hace su arribo a la historia contemporánea, dejando su huella después de tres o cuatro décadas de presencia, al comenzar a ocupar los escenarios de gran proyección política, de toma de decisiones económicas, de producción artística, científica y cultural, de organización de movimientos sociales en diversos ámbitos, pero también, como se verá más adelante, con una gran dosis de complejidad y de confusión compartida con el resto de la generación del Milenio.

*Los antecedentes de la generación X y los últimos efectos del Estado de Bienestar hacia comienzos del siglo XXI*

El marco teórico que Giovanni Arrighi ofrece para que la interpretación braudeliana de los largos siglos adquiera mayor fundamentación, nos permite viajar por un largo siglo XX (a decir de este autor) que se corresponde con el ciclo sistémico de acumulación en el que la potencia estadounidense se ha convertido en el líder hegemónico y sucesor del imperio británico que brilló en el siglo XIX. Al asumir que el Estado es el perfecto complemento del modo de producción capitalista más que su antítesis, Arrighi nos aporta luces para comprender que aun el Estado social o del Bienestar del siglo XX estuvo enmarcado en el binomio economía-política que dio a los Estados Unidos la supremacía tanto militar y política como económica, financiera y de la moneda en curso a nivel mundial: el dólar; pero también se

constituyó en la preminencia cultural en buena parte del planeta al empezar la posguerra, con el *American Way of Life* que logró imponerse como una cosmovisión compartida ampliamente, toda vez que el Estado benefactor permitió aumentar el poder adquisitivo y la seguridad social de la clase trabajadora en la mayoría de los países desarrollados de occidente.

Este acceso a una extensa variedad de productos pronto se transformó en un consumismo desatado, es decir, en una forma masiva e indiscriminada de compra de mercancías, más debido al convencimiento de los sujetos por la publicidad (que pasaron de ser considerados verdaderos ciudadanos a meros clientes) que por efecto de una necesidad real. La sociedad de consumo que se gestó (Bauman), vinculó el acceso a los bienes materiales con el status social y una forma de vida moderna y urbanizada, que dejaría atrás los resabios de las comunidades rurales y campesinas. Así se fraguó lo que para el siglo XXI histórico maduraría como expresión del individualismo, el pragmatismo y la hipervirtualidad.

No obstante este consumo desaforado, el escenario todavía permitió ofrecer a los ciudadanos una garantía de protección mínima, ya que el propio Estado funcionaba como regulador del mercado y, por ende, como garante de los derechos laborales, sociales y humanos en general. Es decir, el capitalismo obtenía el lucro correspondiente a su inversión, pero los sujetos sociales contaban con el mínimo de condiciones para el desarrollo planificado de su vida: vivienda social, salud pública, seguridad social, educación pública (y en la mayoría de los casos laica y gratuita) y el derecho a organizarse sindicalmente y a la huelga. Aunque el consumismo avanzó en los años sesenta y transformó la escala de valores con base en el éxito económico y en la cultura de masas que privilegió lo comercial, el Estado-nación todavía se fortaleció como la figura heredera de la Modernidad.

El Estado del Bienestar o Estado social estuvo ataviado por la identidad nacional y por ello se impuso una lógica de proteccionismo y diferenciación entre países, al grado que aquellos sumidos en el atraso económico, producto de haber sido en su

mayoría colonias en el siglo XIX, configuraron el llamado Tercer Mundo (hoy denominadas economías emergentes), en los que México quedó claramente situado. Ser parte de ese mundo empobrecido se prestó como el suelo de abono para lo que se avecinaría como la filosofía y la política económica inaugurales del siglo XXI: el neoliberalismo.

En los años ochenta, los miembros de las fases heroica y de construcción de la generación del 68 vieron caer sus sueños socialistas, y de la desaparición del capitalismo y de la división en clases sociales, pero igualmente las esperanzas de la justicia social, del feminismo, del amor eterno y de la familia feliz con seguridad social, casa propia, hijos, coche a la puerta y mascota familiar. Por su lado, la generación **X**, que hizo su aparición biológica en la década de los setenta, cuando el mundo comenzó a abrirse a una nueva era, la de la globalización, advirtió que esta nueva etapa ya no seguiría fincándose en las formas de hacer y entender el mundo en el siglo XX, cosa que pronto se confirmaría a partir de los hechos reales.

En efecto, los niños de la generación **X** crecieron entre las décadas de los setenta y los ochenta, bajo el manto de ideales y perspectivas todavía optimistas, como los de contar con una familia más o menos integrada, con padres en ascenso económico y social o con relativa estabilidad de vida; o bien como los de una mayor oportunidad de preparación académica (para llegar a ser “lo que sus padres no pudieron ser”), o como la promesa de un mundo regido por los criterios de la meritocracia, en donde los esfuerzos serían recompensados con un mayor acceso a las oportunidades y a los bienes materiales.

La generación **X** (al igual que sus antecesores inmediatos de la fase de construcción de la gloriosa generación del 68 mexicano) no percibió oportunamente el desenlace que traería consigo el declive de la utopía de la izquierda socialista, no captaron del todo el advenimiento de la globalización neoliberal hasta que ésta se impuso drásticamente sobre su existencia. Si bien la generación del 68 estaba preparada para soñar con la revolución que aguardaba a la vuelta de la esquina, no lo estaba



para enfrentar la derrota política histórica que sufrió implacablemente en ese tránsito de inicios de la década de los ochenta y que se extendería hasta nuestros tiempos.

Así, a mediados de los años setenta el mundo comenzó a reconfigurarse de forma unipolar e indudablemente global, lo cual en sí no tenía que implicar catástrofe alguna, pues si hubiera sido una globalización democrática, justa, con acceso para todos los pueblos al disfrute de la riqueza mundial, la realidad no habría tomado la forma de un pandemónium, sin embargo, definitivamente sí sucedió así al tener en su seno el sello inconfundible de la ideología neoliberal que (en tanto filosofía de vida y como pensamiento único) se extendió por el planeta a partir de los años ochenta, primero en los países más pobres del mundo y con gobiernos entreguistas y privatizadores (como algunos de Latinoamérica) y luego en el resto del planeta. La globalización de tipo neoliberal con sus postulados de pragmatismo, individualismo exacerbado y afán de brincar a una etapa de posmodernidad decretada, marcó el cambio de vida para la generación **X** y para las generaciones pre-existentes y subsecuentes.

El neoliberalismo instauró la cultura de la resignación política, de ahí que el mote de ser la generación **X** hiciera referencia, entre otras cosas, a la apatía política de quienes, nacidos desde principios de los años setenta, verían llegar la década de los noventa más pasmados que activos, más adaptados a la cultura del consumismo que a la dinámica del activismo político, más asiduos a las nuevas drogas sintéticas del momento que a la rebeldía transfigurada en movimientos artísticos. Por ejemplo, además del virus del SIDA, la generación **X** heredó la gran enfermedad transecular: la depresión.

Para la generación **X** lo aprendido durante su infancia y su adolescencia pareció difuminarse y perder sentido ante los vertiginosos cambios que el mundo enfrentó más adelante: los organismos financieros internacionales tuvieron cada vez más poder que el Estado y el pesimismo se instituyó como elemento determinante del

futuro mundial. Por ello filósofos como Jean Baudrillard o Michel Foucault se erigieron como los seductores del pensamiento enterrador de las grandes utopías.

El cinismo fue el clavo ardiente al que la juventud de la generación **X** se aferró. Arrogancia posmoderna. Vacío filosófico. La nada existencial. Signos, significados y significantes sin significación. El sinsentido. La cultura de la simulación. El desierto de lo real. La falsa meritocracia. La actitud marginal al estilo de *Trainspotting*, del mundo *Matrix* y, además, recargado. Multiplicación demencial de los signos al infinito: saturación para provocar la enajenación, la evasión permanente de la realidad. Experiencia exasperada de la hiperrealidad, de la antimodernidad, de la transmodernidad, de la ultramodernidad o de la hipermodernidad, del todo está permitido (o en el lenguaje coloquial mexicano: todo se vale); la falsa objetivación del ser, la ilusión sin un sustento material mínimo.

El siglo XX como mentira no intencionada y el XXI como promesa infundada. El anuncio de las guerras preventivas (Monedero), los *Mass Media* dirigiendo el mundo, la globalización que no explota, la izquierda dividida en un infinito de cristales con apellido: comunista, ecologista, electoral, revolucionaria, neozapatista, radical, ultra, democrática, moderada, ¡centrista! Negación de la negación. Los *Scorpions* entonando que el mundo tendría vientos de cambio y hasta con la versión en español.

El Kremlin levantando el luminoso anuncio de Coca-Cola. El “fin de la historia” de Fukuyama. La clonación. La revolución tecnológica, el nuevo orden geopolítico, la felicidad que se compra en el *shopping center* y a crédito, la sociedad en red, el gran ojo vigilante del *big brother*, la homogeneización y el *rating*, la despolitización de la sociedad. La oveja Dolly. El *Prozac* para adormilar conciencias y el golpe de hambre para despertarlas... aunque sea a partir de los cuarenta años de edad con la aparición ominosa del trabajo precario, el desempleo y la falta de seguridad social para una generación completa. Eso fue el despertar de los jóvenes **X** en el tránsito del siglo XX al siglo XXI.

### *Las políticas educativas de los años setenta-ochenta en México*

La generación **X** nació antes de que el neoliberalismo aprendiera del todo a hablar, así que ella no imitó su lenguaje, al menos en su infancia. El neoliberalismo, a pesar de ser el producto de una planeación estratégica e intencionada, no se instaló de la noche a la mañana en el mundo, sino que comenzó con la intervención económica del libre mercado, de los tratados comerciales, para avanzar después a las esferas política y militar hasta llegar a la médula cultural: la impronta filosófica que configuró la cosmovisión de toda una era de la que el ámbito educativo escolarizado fue el principal rehén.

A decir de Adriana Puiggrós, los sistemas educativos fueron forzados a realizar “ajustes” homogeneizantes en la década de los noventa para responder a la financiarización y a los presupuestos escasos para tal rubro. El modelo neoliberal, como hemos visto, produjo exclusión, dispersión, desigualdad, desarticulación, privatización, mercantilización, tecnificación e instrumentalización del conocimiento (véase la teoría de la propia Puiggrós).

Sin embargo, la generación **X** no cursó sus estudios básicos y medios con el esquema neoliberal, pues en el periodo de implementación de las reformas educativas desde el nuevo enfoque del libre mercado, la generación **X** había cursado ya la educación básica (primaria) o bien la educación media básica (secundaria) o incluso los nacidos desde la primera mitad de la década de los setenta, estaban en la educación media superior (bachillerato), de ahí que su formación fuera heredera más bien del siglo XX y de los triunfos de expansión educativa de la generación anterior, la del 68 mexicano, tanto en su fase heroica como en su fase de construcción. La generación **X** fue, por lo tanto, una generación altamente formada, pero hoy en día también destacadamente subempleada.

No es intención agotar aquí un análisis de la política educativa del México de las últimas décadas, pues ello requiere de mayor espacio y de atención detallada, pero sí servirá esta breve aproximación para contextualizar cómo se despliega la formación de los segmentos **X**, **Y**, **Z** de la generación del Milenio en México. La política educativa mexicana de los años sesenta destacó por varios elementos contradictorios que incluyó la herida que dejaron las matanzas estudiantiles del 68 y del 71, o el relativo fracaso del denominado Plan de los Once Años, elaborado para dar impulso al mejoramiento de la educación primaria, que condujo a que la propuesta de alcanzar de 1959 a 1970 una cobertura casi total de educación básica y media básica no se cumpliera, pues no se contaba con el suficiente personal docente especializado para atender la educación secundaria.

Hacia 1968 la salida por la que se optó fue la modesta creación del sistema de Telesecundaria y, no obstante la amplia difusión de los libros de texto gratuitos y de una nueva campaña de alfabetización, la década de los sesenta no consiguió empatar la oferta educativa con el crecimiento poblacional, a pesar de que durante la administración de López Mateos, con Torres Bodet al frente de la Secretaría de Educación, la escolaridad aumentó y hubo un amplio acrecentamiento del presupuesto educativo y de la distribución de desayunos escolares, logrando finalmente la alfabetización de más de un millón de alumnos por año.

Por su lado, el decenio de los setenta vio mejores frutos tras varios esfuerzos en materia educativa como la creación de una Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, la aprobación de una nueva Ley Federal de la Educación en 1973, la atención a la educación de los adultos a partir de 1976 o la creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) en 1981. Por otro lado, la expansión y el acelerado aumento de la matrícula del nivel educativo superior que después se denominaría coloquialmente el *boom* universitario, dio lugar a la creación de nuevas escuelas y colegios de educación media superior y superior como los CCHs de la UNAM en 1971, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en 1974, las ENEPs de la Universidad Nacional Autónoma de México

(UNAM) en el mismo año, la Universidad Pedagógica Nacional en 1978, o el Colegio Nacional para la Educación Profesional (y técnica) CONALEP en 1979.

Además fue precisamente en esos años cuando se fomentó de manera destacada el desarrollo de los sistemas universitarios de los distintos estados de la República Mexicana, así como las escuelas de bachillerato y los centros de formación técnica estatales y federales que más adelante adquirirían un mayor peso en la educación superior nacional. Ante este crecimiento de la educación superior y media superior a nivel nacional, de alguna manera se permitió a la juventud mexicana interesada en participar en la docencia y la investigación que formara parte del equipo de profesores requeridos, otorgándoles algunas plazas laborales aun cuando muchos no habían siquiera concluido los estudios de su carrera.

Un rasgo sobresaliente fue que el desenvolvimiento de los nuevos proyectos de educación media superior como los CCH (Colegios de Ciencias y Humanidades) y de educación superior (como las nuevas escuelas y universidades creadas en la capital durante ese periodo o las que ya existían en provincia), se vio enriquecido con la participación en el área docente y de investigación y difusión de la cultura de académicos sudamericanos que en ese entonces llegaron como exiliados a México, que conocían ampliamente el ámbito educativo y quienes aportaron un trabajo creativo y de vanguardia tanto en la UNAM y la UAM como en otras instituciones

Esta presencia les imprimió un sello especial a las instituciones públicas que hizo que los estudiantes de las décadas de los setenta a los noventa, los más jóvenes de la fase de construcción de la generación del 68 y el sector de la generación X que arribaron a estas escuelas, se distinguieran por una marca histórica en el currículo educativo, el compromiso social y la crítica política, teórica y epistemológica. En efecto, una de las características de la planta docente de varias universidades públicas de aquellos años fue la recepción del exilio sudamericano, con lo cual llegaron académicos chilenos, uruguayos, brasileños, argentinos,

bolivianos, etcétera, la mayoría pertenecientes a la generación del 68, caracterizada por ideas políticas críticas e ideas educativas y pedagógicas innovadoras.

En las décadas de los setenta y los ochenta no solamente hubo un aumento significativo de la matrícula y una expansión y diversificación de centros educativos, también se realizó la reformulación de los libros de texto gratuitos, propuesta que corrió a cargo de especialistas del CINVESTAV del IPN, así como la revisión del diseño curricular de los planes y programas de estudio, cuyo enfoque era el de la formación integral del educando.

Entre 1976 y 1982, primero con Porfirio Muñoz Ledo y luego con Fernando Solana a cargo de la SEP, un avance destacado en el sistema educativo consistió en los estudios de diagnóstico y las propuestas programáticas que, aunque no prosperaron en su totalidad por falta de apoyo federal, permitieron conocer el estado general de la educación del país: 6 millones de adultos analfabetas, 13 millones de adultos sin la primaria concluida y más de un millón de indígenas marginados de la educación escolarizada, por lo que se buscó asegurar la educación básica para toda la población, pero también aumentar el nivel cultural del país.

Por ejemplo, en 1973 la Subsecretaría de Cultura de la SEP publicó la colección de libros denominada Sep Setentas, misma que se extendió a la siguiente década con el nombre consecuente de Sep Ochentas y que ponía la divulgación de la cultura y la ciencia al alcance de la población general (el astrónomo Guillermo Haro y el físico Marcos Moshinsky, entre otros destacados científicos, participaron en los comités editoriales de dicha colección).

En aras de difundir la ciencia y la cultura en aquellos años se organizaron también concursos como el de 1989: “Para leer la ciencia desde México”, dirigido a niños y jóvenes de 12 a 22 años, que para participar debían escribir la reseña de alguno de los libros de la colección de la serie científica, además de que instituciones como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) participaron en los dictámenes de los

trabajos recibidos. El costo de un ejemplar de los libros de esa colección era en 1970 de 10 pesos y la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito llegó a distribuir en kioscos, puestos de periódicos, librerías, escuelas y otros espacios, casi 500 millones de libros entre 1976 y 1982.<sup>11</sup>

En el sexenio de 1982 a 1988 los libros que imprimía el Estado se enviaban a bibliotecas públicas municipales y rescataban, aun cuando la génesis del neoliberalismo en México empezaba a darse, un fuerte ímpetu patriótico y de recuperación de la larga historia del pueblo mexicano, lo que se empezó a perder a partir del sexenio de Salinas de Gortari (1988-1994), cuando se ordenó una serie de cambios en los contenidos de los libros de texto gratuitos, entre los que destacó el de Historia que presentaba al propio Salinato como la administración más exitosa de la historia del país.

La educación cívica de la primaria y la secundaria, desde los años setenta y hasta principios de los noventa, se caracterizó por un enfoque normativo y patriótico; los libros de texto contemplaban ejercicios que conminaban a formar comunidad y para 1993 el objetivo de la asignatura de civismo hacía referencia a la integración del individuo a la sociedad, participando en ella para su mejoramiento; pero a partir de 1999 este objetivo se transformó, buscando incidir en un sentido opuesto en el carácter del educando, en sus valores y en su práctica social, tal y como se puede ver en la asignatura denominada Formación Cívica y Ética de la educación secundaria de ese entonces.

En los años setenta se creó también el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), así como la Dirección General de Mejoramiento Profesional del magisterio. Para 1972 se promovió la exploración y el cuidado del Patrimonio Cultural, patrocinando excavaciones y la restauración de diversos monumentos

---

<sup>11</sup> Para ampliar la información al respecto se recomienda revisar el texto de Greaves, Cecilia. "La SEP y la lectura" en *Historia de la lectura en México*. México, COLMEX, 2005.

históricos. El cine comenzó a verse también como un importante instrumento didáctico y se filmaron más de 40 cortometrajes educativos.

Las bibliotecas públicas se multiplicaron y hasta por medio de fotonovelas con fines didácticos se difundían la historia nacional y otros conocimientos. Radio Educación recibió más presupuesto y la oferta de las artes escénicas era accesible para los bolsillos de la clase media baja. Todo este gasto fue posible debido a que la inversión educativa aumentó entre 1976 y 1982 del 2.9% al 5.2% del PIB.

Fue en este contexto educativo y cultural que los nacidos entre 1971 y 1984, es decir, los miembros de la generación **X**, experimentaron el proceso de formación escolar en nuestro país y con ello aprendieron a hacer operaciones aritméticas mentales, a tomar dictado (política educativa que por cierto desde 2015 retomó el gobierno de Francia para superar los problemas de escritura y de ortografía generados por las políticas neoliberales en aquel país), a trabajar con el pensamiento abstracto; aprendieron técnicas de memorización no necesariamente rígidas, mecánicas o conductistas, pero haciendo uso de esa importante función cerebral. La generación **X** se enfrentó en la adolescencia al aprendizaje del uso de las nuevas tecnologías pero no a través de ellas. La generación **X** aprendió a pensar. La generación **X** fue la generación JASP: Jóvenes Aunque Sobradamente Preparados (¿Realmente se podría estar en algún momento “sobradamente preparado”?).

Podría afirmarse, entonces, que el segmento **X** de la generación del Milenio vivió sus primeros años en un contexto lleno de contradicciones, ya que alcanzó a nutrirse de muchos de los beneficios de las políticas de educación pertenecientes al paradigma del Estado social o del Bienestar, que todavía no habían sido desmanteladas, aun cuando, por otro lado, ya estaban en ciernes los efectos perniciosos que el neoliberalismo tendría sobre diversos aspectos de la vida social. La educación (ligada a la cultura, la ciencia y la tecnología), que siempre ha sido identificada como el principal factor de movilidad social y de promoción del



desarrollo nacional, aún no era sacrificada al fuego del mercado y logró plasmarse en un alto nivel de formación en la generación **X**, pero pronto se vería la contradicción profunda que ello manifestaría en los terrenos del trabajo, el empleo, la gratificación y la realización social, y, sobre todo, en el poder político.

## LA SUBFASE **Y**: LOS *MILLENNIALS*

Concreciones cotidianas de la Tercera Revolución Científica y Tecnológica para los *Millennials* o el segmento **Y** de la generación del Milenio, fueron cosas como el dato por el dato, la información basura, el totalitarismo en red, la *big data*, los *chats* y las redes sociales, los *gadgets* portátiles, la inmediatez, la viralización de lo banal, las recomendaciones fútiles de autoayuda y superación personal para “ser” (porque se está permanentemente en competencia con los demás); son o intentan ser el rey de los seres insustanciales, vivir el placer del *Id*, experimentar la vida digital, utilizar indiscriminadamente el *whatsapp*, sin que algo relevante acontezca. ¿Qué pasa? Pasa que no pasa nada. Imagología, “no necesito la escuela” (Justin Bieber dixit), Beyoncé, Lady Gaga, androginia, antierotismo, el tatuaje como moda, el *anime*, el *cover del cover*, la ideología *YOLO* (*You only live once*), la economía del lenguaje.

Como hemos insistido, el neoliberalismo es el rostro de dominación y hegemonía capitalista que desde la década de los ochenta ha impulsado una estrategia global planeada para lograr la inserción de los individuos, las comunidades y las naciones en la globalización actual, de forma tal que durante casi cuatro décadas ha reproducido y acentuado las desigualdades y el control político sobre la gente, de acuerdo con los intereses de quienes tienen el poder económico y político en sus manos, es decir, de la oligarquía financiera mundial; lo cual ha despojado de utopías y esperanzas a toda una generación.

Los *Millennials* nacieron cuando el Estado ya se había transformado claramente en un Estado neoliberal o del ultraliberalismo económico y abandonado su forma social. El Estado neoliberal se configuró, desde los años ochenta, en el garante del

programa político de las clases y los sectores dominantes, de las grandes corporaciones transnacionales y de los gobiernos de las grandes potencias, con la subordinación activa de los gobiernos del resto de las naciones del mundo, salvo algunas excepciones. México es y ha sido, sin duda, uno de los principales países subordinados a este paradigma.

En este tenor, los gobiernos neoliberales que han proliferado en nuestra nación desde los sexenios priistas de De la Madrid, Salinas y Zedillo, pasando por las gestiones del PAN, y hasta llegar al periodo de Peña Nieto, sistemáticamente modificaron las políticas públicas del Estado social del siglo XX y aplicaron las reformas estructurales tanto de primera como de segunda generación: un conjunto coherente de reformas que eran supuestamente modernizadoras, pero que terminaron siendo una fábrica de pobreza y de desigualdad social, un conjunto de procesos de reestructuración profunda en detrimento de los derechos sociales, laborales, educativos y políticos de los sujetos sociales, acordes con los intereses y la promoción y presión ejercidas desde los diferentes organismos financieros internacionales y las grandes potencias, en particular de EUA.

Con el comienzo histórico del siglo XXI (mediados de los años setenta), desafortunadamente se inició con una fuerte ofensiva contra la democracia, contra las conquistas sociales del Estado social y contra las condiciones de vida de los trabajadores de todo el planeta, pero mellando de manera más inclemente la realidad de las naciones más pobres. Los gobiernos neoliberales de las últimas décadas de nuestro país se han caracterizado por el seguidismo incondicional a un capitalismo depredador como el de Estados Unidos.

Como hemos visto, el modelo de sociedad neoliberal que en general se impuso en nuestro país implicó una serie de adecuaciones ideológicas, políticas, financieras y socioculturales que, como indiscutible consecuencia, nos ha dejado con grandes retrocesos en las conquistas laborales, sociales, de derechos humanos y de condiciones de vida en general, conseguidas por las generaciones anteriores. ¿Por

qué tendrían entonces que extrañar las políticas del Estado social quienes no las conocieron?

Difícilmente podemos culpar a los *Millennials* por no organizarse políticamente para defender la recuperación de un Estado social o para construir otro con un sentido aún más progresista. Más bien, habremos de analizar, reconociendo la complejidad que las circunstancias del presente imponen y poniendo en juego un esfuerzo analítico adecuado, el contexto social en que nació el segmento Y de la generación del Milenio, con un objetivo político claro: encontrar la rendija por la que los jóvenes del México actual se permitan asomar a la historia para participar de su hechura de manera decidida, activa y permanente. Finalmente, como dice la canción-parodia de Micah Tyler: *dentro de pocos años tendremos que pasarles la antorcha, dentro de pocos años uno de ellos llegará a ser presidente, así que... tenemos que amar a los Millennials* y, sobre todo, bregar porque hagamos, junto a ellos, un mundo mejor para todos.

### *Las políticas educativas en los años noventa en México*

Para comienzos de la década de los ochenta los problemas económicos de México comenzaron con el desplome de los precios del petróleo, lo que derivó en el aumento de la deuda externa y la caída financiera, problema que intentó solventarse con medidas que, lejos de ayudar a detener el deterioro económico, a la postre llevarían al país a la deriva. La firma, por parte del gobierno mexicano, de la carta de intención con el Fondo Monetario Internacional (FMI) para prorrogar la deuda con más de 700 bancos internacionales acreedores, conllevó una atadura de largo plazo con pagos de grandes intereses, plazos más prolongados y dependencia y sujeción financieras. En el ámbito educativo, al frente de la SEP de 1982 y hasta su muerte en 1985, Jesús Reyes Heróles trabajó con un presupuesto reducido que de 1982 a 1988 había bajado del 3.25% al 2.84% del PIB.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Para conocer más datos véase el libro Escalante, Pablo. *Historia mínima de la educación en México*. México, COLMEX, 2010.

En el ámbito de la educación superior, para 1980 todas las entidades federativas tenían ya universidades públicas y la UNAM había aumentado su matrícula de manera importante, aunque por otro lado, para 1986-1987 esta institución fundamental enfrentó una crisis política grave que derivó en la famosa huelga de 1987, tras el intento del entonces rector Jorge Carpizo de eliminar la gratuidad o imponer cuotas.

Pero fue con Salinas de Gortari, ya a la cabeza de la presidencia obtenida fraudulentamente en 1988, que al inicio de la década de los noventa se permitió y alentó la intervención oficiosa de los grandes organismos financieros internacionales en las decisiones educativas del país (por ejemplo, buena parte de los programas educativos de esa administración estuvieron financiados directamente por el Banco Mundial). Fue, también, cuando en el nivel básico se creó el programa de bonos adicionales de productividad, llamado de Carrera Magisterial, que introdujo el lenguaje y las prácticas competitivas de una falsa meritocracia para medir la calidad docente.

En 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con lo que se transfirió el control de la educación preescolar, primaria y secundaria, así como de las Normales, a los estados, con el pretexto de “hacer más eficiente su administración”, pero que en el fondo con ello se buscaba asestar un fuerte golpe al sindicalismo magisterial independiente atomizándolo. Para 1993 se creó la nueva Ley General de la Educación, a partir de la cual la política impulsada por los gobiernos priistas a lo largo de la década de los noventa (que normaría la experiencia educativa inicial de la generación Y), se pronunciaría abiertamente por impulsar la interacción con los mercados mundiales y medir la educación con parámetros empresariales de productividad, coludidos con los intereses corporativos de las transnacionales que continuaban adueñándose del mundo.

En efecto, el lenguaje educativo oficial se ajustó a los cambios globales mediante el uso de nuevos conceptos importados de la administración privada y de la cultura empresarial: educación de calidad, gestión educativa para la eficiencia, relación conocimiento-productividad, disminución del analfabetismo funcional (en relación con el nuevo auge tecnológico), implementación de sistemas no formales de capacitación técnica para el trabajo.

Fue en los primeros años noventa cuando se modificaron los planes y programas de estudio de forma caótica y poco articulada por parte de las instancias internas de la SEP, generando, entre otras cosas, confusión y desarticulación en el profesorado y en las propias comisiones encargadas de modificar los libros de texto (mismos que fueron objeto de fuertes críticas y finalmente “guardados”), cosa que sucedió ya en la gestión de Ernesto Zedillo como secretario de Educación, quien había sustituido a Bartlett durante el Salinato, cuando éste no pudo llegar a buenas negociaciones con el SNTE.

Posteriormente, hacia 1993, el mismo Zedillo dejó la SEP para incorporarse a la campaña de Colosio y su lugar en Educación fue encargado a Fernando Solana durante unos meses y luego a Ángel Pescador, ambos orientados a refrendar las políticas educativas ya claramente impregnadas de neoliberalismo y que partían de las orientaciones intervencionistas de organismos internacionales como el Banco Mundial. Aunque en 1991, por su parte, el SNTE, encabezado ya por Elba Esther Gordillo, publicó un documento con propuestas para modernizar la escuela primaria, que reconocía el modelo más abierto y menos instrumental de la UNESCO, no dejó de centrar más el interés en aspectos administrativos que en elementos propiamente pedagógicos.

Desde la década de los noventa, durante la cual los *Millennials* empezarían a arribar a la educación básica, la tensión, el desconcierto y las contradicciones producidos entre todos los actores y agentes del sistema educativo nacional cedieron el espacio a la imposición de evaluaciones cuantitativas con parámetros internacionales ajenos

a la realidad de nuestro país, que sólo medían, y siguen midiendo, el rendimiento académico formal en lugar de evaluarlo y valorarlo ampliamente; **(Aboites 2012)** ejemplo de ello son los diversos instrumentos como la prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares), la prueba EXCALE (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo), la prueba PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes por sus siglas en inglés) elaborada por la OCDE y aplicable cada tres años desde 1997, y el estudio TALIS (Estudio Internacional sobre Docencia y Aprendizaje por sus siglas en inglés), emitido por la OCDE e implementado en México desde el 2007.

Por otro lado, a diferencia de la Colección Sep Setentas y del trabajo realizado por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos un par de décadas atrás, para 1992 la adaptación pedagógica de los libros de historia y de otras áreas del conocimiento se confió a la editorial española Santillana, y en 1992 los libros publicados por ésta dieron lugar a fuertes críticas por la eliminación de muchos episodios fundamentales de la historia nacional que habían sido puntales en la formación del pueblo mexicano. Otro ejemplo de modificación hacia el enfoque por competencias, como exigencia de la economía mundial neoliberal, fue la reforma curricular del CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica) de 1994, que imprimió un sello semejante en su estructura.

Por otra parte, la educación privada comenzó a multiplicarse exponencialmente, sobre todo en los niveles de educación media superior y superior (ya que en la educación básica para entonces ya abarcaba un porcentaje cercano a la mitad de la matrícula en las zonas urbanas) y la firma del Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN) provocó que esta tendencia aumentara, proliferando incluso la fundación de instituciones privadas extranjeras en nuestro país.

En este contexto comenzó lo que analistas, como Axel Didriksson, han denominado la “patitización” de la educación superior en México (concepto proveniente de la *vox populi* dado a los productos de baja calidad llamados coloquialmente “patito”): “Ni

siquiera son universidades, son universidades patito, no cumplen con todos los requisitos de calidad, son una competencia desleal con la universidad pública y refuerzan lo más tradicional de la educación como las facultades de derecho, administración que es donde pueden competir”. (Didriksson 2017)

Así, hoy gran cantidad de instituciones de dudosa calidad educativa que imparten carreras de corte tecnocrático-instrumental y programas profesionalizantes básicos, no se comparan ni corresponden a un modelo de nivel alto y medio, pues carecen, entre otras cosas, de la orientación a la investigación y a difusión de la cultura, pues estas tareas quedan reservadas para la mayoría de las instituciones públicas, en particular las destinadas a la formación de la élite intelectual que ingresa a los posgrados, incluyendo parcialmente las escuelas privadas de alto nivel y de aún más alto costo.

Si bien para 1993 se decretó que la educación secundaria adquiriría un carácter obligatorio, sin embargo, en los hechos tal nivel educativo no contó con la atención requerida por parte del gobierno federal y durante la gestión presidencial de Zedillo, de 1994 a 2000, la inversión en educación se redujo drásticamente; con Miguel Limón al frente de la SEP en ese periodo, lo que se privilegió fue la capacitación técnica para el trabajo.

Como hemos mencionado, fueron los años en que se propagó el lenguaje venido del mundo de la administración empresarial de la “calidad”, la “excelencia”, las “certificaciones” y el *new public management*, en consecuencia una parte de los salarios magisteriales de todos los niveles educativos comenzaron a ser sustituidos por estímulos, bonos y becas. Se creó el Sistema Nacional de Evaluación y comenzó la carrera de la falsa meritocracia y la simulación en pos de obtener remuneraciones más altas, ajustándose a los parámetros impuestos por los organismos financieros internacionales (OCDE, BM, FMI, OMC).

En el mismo sentido y como todos sabemos, el diseño curricular neoliberal de los noventa se orientó claramente hacia el enfoque hoy denominado “por competencias”, lo cual se reforzaría aún más con la llegada de la llamada “alternancia” durante la gestión conservadora de Vicente Fox, que introdujo de manera más decidida a ese nuevo sector privilegiado en la toma de decisiones educativas nacionales: el empresariado.

Con las políticas de Fox y del Secretario de Educación, Reyes Tamez, se destacó en el ámbito educativo el intento fallido de impulsar el uso de tecnologías educativas sin reconocer que en México había severos problemas de rezago social, por lo cual en muchas entidades federativas no se podía implementar tal orientación pues muchas escuelas no contaban siquiera con electricidad y otros requerimientos básicos. Así, la educación fue reducida a una respuesta reactiva y sistematizada en función de las instrucciones de organismos como la OCDE, denominadas eufemísticamente “recomendaciones”, todo lo cual se convertiría en el entorno educativo que enfrentarían los jóvenes *Millennials* mexicanos.

Para el año 2000 las cifras que arrojó el Censo General de Población y Vivienda del INEGI mostraron un deterioro educativo severo al exponer oficialmente los altos índices de deserción escolar y la caída de la tasa de crecimiento de la escolaridad promedio nacional de 1990 a 2000 a solamente 1.1 años, tasa que había aumentado 1.2 años entre 1970 y 1980 y 1.9 años entre 1980 y 1990, cosa que no cambiaría ya en términos generales durante los sexenios panistas. Durante los gobiernos de Fox y de Calderón el SNTE pasó de ser un sindicato burocrático con gran poder a todo un brazo político de gran utilidad para el control social por parte de los gobiernos del PAN, lo que derivó en la completa subordinación del aparato educativo de cada entidad y del sistema nacional todo a las imposiciones de la cúpula sindical liderada por Elba Esther Gordillo en favor de los intereses empresariales y políticos de la derecha conservadora.



En cuanto a la educación superior que enfrentaron los primeros representantes de la generación Y, la tendencia educativa que se impuso desde entonces está claramente marcada por la mercantilización, la elitización, la tecnificación y la instrumentalización de la educación, tanto en las instituciones de corte privado como en las del sector público. Si bien para esta concepción la educación que genera capital humano rentable es por ello mismo una inversión y no sólo un gasto, su masificación no se vuelve factible en términos financieros porque ya no sería suficientemente redituable, por ello se busca su elitización y segmentación.

Cabe recordar que si bien la masificación de los años setenta y ochenta en los países menos desarrollados no se correspondió con un crecimiento económico igualitario, al menos sí logró incrementar y diversificar la matrícula estudiantil con la entrada parcial de sectores populares antes excluidos. En sentido contrario hoy aparece otro elemento: la selección inequitativa y distorsionada, y por lo tanto una tendencia acentuada a la proliferación de la desigualdad en el disfrute de este derecho humano fundamental, es decir, a hacer de la educación superior el privilegio de unos cuantos y, simultáneamente, la exclusión y el despojo de las mayorías sociales.

Por supuesto que a la luz de los hechos consumados que han causado un efecto terrible en la formación de la generación Y mexicana, cabe preguntarse ¿cómo puede llamarse privilegio al hecho de acceder a alguna institución educativa que en lugar de formar integralmente a los individuos para que desarrollen sus potencialidades para transformarse a sí mismos y a su realidad, los enajena con un adiestramiento técnico reduccionista o les capacita enmarcados en un pensamiento neoliberal?

Pues sí, a pesar de esos rasgos que han degradado a la educación superior en estos años de neoliberalismo, no deja de resultar un privilegio si se considera que, a diferencia de la mayoría de la juventud que queda al margen de la educación superior, los que logran ingresar a alguna institución de este nivel contarán, por lo

menos, con alguna mínima oportunidad de obtener empleos mejor remunerados, cosa que tampoco puede generalizarse, es decir, que no existe duda alguna de que no todo aquel que accede a la educación superior tendrá de facto un empleo asegurado, no obstante que tenga la certificación que lo avale, pues éste es un principio insuperable de las sociedades sojuzgadas por las pautas del capitalismo salvaje y el neoliberalismo predominantes en este siglo XXI.

A pesar de los filtros disfrazados de exámenes de admisión que hoy imperan en muchas instituciones privadas reconocidas y no se diga en las universidades e instituciones de educación superior públicas, podría decirse que, tras más de veinte años de políticas educativas neoliberales, el sistema de exámenes y acreditaciones no es en absoluto confiable si se considera que desde la planeación de las pruebas hasta la evaluación de las mismas, éstas resultan sumamente arbitrarias, lo que queda plenamente demostrado tan sólo con hacer algún diagnóstico del nivel educativo de los alumnos que logran ingresar a la educación superior y que, lamentablemente, es muy bajo y por demás disparate, es decir, profundamente heterogéneo y distorsionado. **(Aboites 2012)**

Pocas son las opciones educativas que buscan ofrecer de manera más responsable, seria, abierta y equitativa el ingreso de los jóvenes a sus programas sin la discriminación social y económica impuesta por la cultura empresarial y el mercantilismo neoliberal, entre las cuales destacan el sistema de preparatorias de la Ciudad de México, coordinadas por el Instituto de Educación Media Superior, y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), fundadas durante la Jefatura de Gobierno de López Obrador en el entonces todavía Distrito Federal, que destacan, sobre todo, por haber sido implementadas en el periodo en que los *Millennials* capitalinos (igual que sus pares de todo el país) demandaban opciones de educación superior y media superior y los gobiernos federales sentenciaban que no había posibilidad de crear nuevas instituciones a pesar del rezago existente al respecto.

Así pues, si bien los jóvenes de la generación **Y** o *Millennials* llegaron más fácilmente al nivel de educación superior (desafortunadamente en muchos casos a opciones con graves deficiencias), debido a que contaron con la certificación formal requerida, no necesariamente lograron integrar en su bagaje de conocimientos realmente adquiridos un cúmulo de información suficiente y adecuada (no se diga de valores y criterios de juicio), que nos permita ubicarlos como una generación culta, capaz y verdaderamente formada; por el contrario, es notoria su carencia de los conocimientos básicos y de las capacidades lógicas y matemáticas que deberían haber adquirido en los niveles anteriores, es decir, que debe quedar claro a todos que es una generación de jóvenes a la que se le ha despojado de la educación real y del derecho humano a disponer de ella.

Aun cuando son muchos los jóvenes del segmento **Y** de la generación del Milenio que lograron o logran concluir los estudios del nivel superior, es cierto también que el filtro “natural” que impone estructuralmente el capitalismo a todas las sociedades, ya se ha encargado de rezagar a muchos otros. Ese filtro “natural” es el de la deserción; son muchos los jóvenes que abandonan los estudios al inicio o a la mitad de los mismos y ante quienes no es extraño que sean las circunstancias sociales impuestas por la desigualdad social, las que decidan por ellos y los empujen a dejar la escuela, presentándoles el problema de la situación económica y el mal desempeño escolar como responsabilidad personal.

Para muchas familias de los jóvenes *Millennials* y de la subgeneración **Z**, pagar estudios no es sino un lujo inaccesible y un privilegio exclusivo de los sectores sociales acomodados (y no se está hablando aquí solamente del pago de colegiaturas, sino también de los gastos que estudiar una carrera implica: transporte, materiales educativos, servicios; gastos que obligarían a las familias a sangrar su presupuesto, ya de por sí deteriorado, y a reducir la cobertura de otras necesidades básicas como la alimentación, el vestido o la vivienda), lo que ha representado una carga adicional para el buen desempeño escolar de este sector demográfico.

Por otro lado, es cierto que hay muchos estudiantes de educación superior que no abandonan los estudios, pero sí se van rezagando en ellos, esto por problemas tanto de planeación educativa como por las consecuencias de tipo operativo en la docencia y la evaluación, o bien, de problemas provocados por el contexto social que afecta la calidad de vida de los estudiantes, situación que se acentuó en la fase **Y** de la generación del Milenio y que amenazaba a sus sucesores con ser aún más aguda, pero que podría ser que ahora cambiara el escenario a partir de la presencia de un gobierno democrático en nuestro país.

Hoy más que nunca las instituciones de educación superior del México del siglo XXI albergan a miles de alumnos en condiciones precarias, sabiendo que no sólo será momentáneamente que los tengan ahí como si se tratara de meras guarderías juveniles, sino que cuando una parte de ellos se conviertan en desertores o en alumnos rezagados saldrán, al igual que muchos egresados previos, al campo laboral a buscar un empleo que hasta hace un año no existía; ante este fenómeno generalizado el sistema educativo y el propio Estado se escudaron durante los gobiernos neoliberales diciendo que no era que la tasa de desempleo aumentara, sino que no se podía emplear a los “malos estudiantes”.

Desafortunadamente, para el segmento **Y** de la generación del Milenio, que compone la mayoría del actual estudiantado de nivel superior, tener estudios terminados o contar con un título profesional no los librarán de los empleos precarios y desprotegidos (con contratos temporales, sin cobertura de derechos laborales, sin prestaciones de seguridad social, contratados en la modalidad de *outsourcing*, de *free lance* o por proyecto).

Así, hoy vemos a estudiantes y egresados de las universidades e instituciones de educación superior manejando taxis *Uber*, atendiendo las taquillas de las cadenas restauranteras de *Fast Food* o de los cines, encargándose de las tiendas *Oxxo*, *Super K* o *7 Eleven*, o de cualquier otro tipo de negocio que se basa en el trabajo

precario; lo mismo los tenemos ocupándose de los numerosos *call centers* o auto-empleándose en sus propios micro-negocios (por cierto en estos últimos casos convencidos de que ello los convierte en empresarios, emprendedores e “incubadores”, aunque el capital lo hayan adquirido a crédito o sea parte de la pensión que sus abuelos de la generación del 68 estiran para ayudar a los segmentos **X** y **Y** de esta generación).

Aunque afortunadamente perviven las instituciones públicas de prestigio como la UNAM, la UAM, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Pedagógica Nacional y muchas universidades autónomas estatales, e incluso reconocidas universidades privadas como la Iberoamericana, por ejemplo, que rescatan el paradigma humanista como referente de los perfiles que han de formar, proveyendo al país de investigadores, científicos y profesionales diversos; sin embargo, al provenir los jóvenes de la generación **Y** de una experiencia previa marcada por los efectos perniciosos de las reformas educativas neoliberales que les arrebataron en la infancia y en la adolescencia la oportunidad de adquirir una preparación real (herramientas de pensamiento complejo, habilidades de dominio verbal, conocimientos aritméticos, históricos y geográficos, capacidades de integración de información y de cultura general, e incluso del poder deductivo del pensamiento lógico), el aprovechamiento de muchos de los estudiantes que llegan a la educación superior en México se ha enfrentado a obstáculos que lo restringen y le impiden materializarse en una formación sólida.

No obstante ello, estos jóvenes cuentan con la destreza a su favor en el uso de las nuevas tecnologías; de ahí que algunas instituciones de educación superior tiendan a incorporar este rubro, pues es necesario reconocer la importancia de la transición hacia nuevas formas de aprendizaje y, por lo tanto de enseñanza, que hoy deben vincularse a los cambios tecnológicos y que generan nuevas formas de educación a distancia y en línea o bien con recursos técnico-científicos, plataformas, programas y *gadgets*, con los que los jóvenes se identifican.

## LA SUBFASE Z: LOS NATIVOS DIGITALES

Nacidos a partir del 2000 y hasta el 2014, la subfase **Z** de la generación del Milenio se caracteriza por su vínculo inmediato con la tecnología desde su nacimiento. Su pericia en el manejo de los dispositivos tecnológicos portátiles o nomádicos e interconectados, que son una especie de extensión de sus propias corporeidades, es evidente. Son los niños y adolescentes *.Net*, conocidos también como la generación en Red, la que de la vida analógica no conocen más que vestigios. Si a los **Y** o *Millennials* les tocó vivir el auge de la WEB y de la telefonía móvil, a los **Z** se les ha presentado un mundo todavía más complejo y digitalizado en el uso cotidiano de las más nuevas de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación, como los simuladores de cuarta dimensión y hologramáticos que hoy aparecen en museos, centros de diversiones, cines y otros espacios públicos. *Vine, Instagram, Snapchat, Memes, Emojis*, son sus símbolos distintivos.

Todo es visual y cada vez utilizan menos el lenguaje verbal para comunicarse. Son la *App Generation*. Física y mecánica cuánticas. Espacio y tiempo alterados. Realidades múltiples. Nanotecnología y escala atómica. Planeta X. Grandes y acelerados descubrimientos científicos, innovaciones tecnológicas y cambios culturales en los lenguajes y las formas de comunicación que utilizan; y, en contraste con todo esto, viven en tensión por el cambio climático y el calentamiento global, por la prevalencia más alta que nunca del autismo infantil en el mundo, por el aumento de casos de depresión en edad temprana y el incremento en la tasa de suicidios de niños y adolescentes. Así las cosas, para la generación **Z** el mundo ha mostrado un rostro nada promisorio.

Los **Z** nacen todavía en el marco del Estado Neoliberal, quizá en la fase más aguda o crítica del neoliberalismo, al menos en México. Por eso, para ellos son pocas las instituciones públicas que le quedan a nuestro pueblo, que durante el siglo XX tanto trabajó y luchó para construir las en beneficio de sus descendientes. Gran parte de los activos del Estado se privatizaron, el Estado social estaba casi totalmente

desmantelado y fue poco lo que se hizo a través de programas sociales, muchas veces con formas meramente asistencialistas.

La brecha entre las poquísimas familias que tienen en su poder la mayor parte de la riqueza del país y la enorme cantidad de pobres hoy es más amplia que nunca; con la pésima gestión de los gobiernos neoliberales del PRIAN hubo una pérdida casi total de la soberanía nacional y de los derechos sociales, laborales y educativos, tras la consolidación de las reformas estructurales; y aun así el neoliberalismo siguió vigente en México como modelo económico y social, llevando al país a enfrentar lo que podría denominarse un claro desastre humanitario.

Así, más allá de elementos específicos como los que describimos adelante, el contexto histórico del segmento **Z** de la generación del Milenio, no es, en principio, sino el de una agudizada catástrofe social.

#### *La generación **Z** y la educación formal escolarizada*

Los primeros niños **Z**, nacidos en 2000, ingresaron al preescolar entre 2004 y 2005, es decir, todavía con el régimen foxista. A ellos les tocó, desde su primera infancia, la imposición del modelo educativo por competencias promovido por la OCDE y acorde con las directrices que en materia de educación mandata ese organismo internacional, por lo que los gobiernos neoliberales en México implementaron, desde su ingreso a ese organismo en 1994, reformas en todos los niveles escolares.

Con un discurso más demagógico que realista, el modelo educativo basado en competencias dice centrarse en el aprendizaje y no en la enseñanza, ser curricularmente flexible y promover el dominio de determinadas destrezas y habilidades en contra de la memorización de conocimientos. Sin embargo, muchos estudiosos del fenómeno educativo, como Gimeno Sacristán, han denunciado que nada hay de nuevo en estos planteamientos, excepto quizás el lenguaje con que se difunden. Con una crítica más contundente, especialistas como Jurjo Torres, han

expuesto que ese modelo educativo pretende formar a sujetos supuestamente competentes, pero carentes de conocimientos valiosos, a través de una mera modernización psicologicista de las políticas educativas.

Las competencias tienen su origen en la teoría del capital humano y son más una aspiración que un concepto teórico suficientemente fundamentado; están más ligadas a la evaluación por resultados que al proceso para desarrollar el conocimiento, por lo que su evaluación queda reducida a una mera medición de tipo comparativo sin atender los contextos en que se producen los aprendizajes. En México, de manera particular, la imposición del modelo ha generado severas ambigüedades en su abordaje, así como muchas contradicciones respecto de la realidad social en que se quieren implementar los cambios. Llenas de improvisaciones, desatinos y sesgo político en contra del magisterio, en México se han impulsado varias reformas a la educación en tiempos neoliberales.

En 2004 se impulsó la Reforma del Preescolar que afectaría a los niños **Z** y que incluía un enfoque pedagógico eficientista, que incorporaba en sus contenidos el término de las competencias. Dos años después, en 2006, se implementó la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica), que destacó también en su eje central los conceptos de “competencias para la vida”, “competencias para el manejo de situaciones” y “competencias para el manejo de información”, además de que ya desde ese año se había publicado la propuesta de reforma curricular que se haría de manera específica a los contenidos de la Educación Secundaria, generando fuertes críticas por parte de muchos analistas al compactar, entre otras cosas, los contenidos de la asignatura de Historia en un solo curso en lugar de tres como antes se enseñaba.

En efecto, en este nivel las críticas fueron muy destacadas, sobre todo porque particularmente se reducía la enseñanza de la Historia de México, excluyendo los temas de las culturas Mesoamericanas como si no fueran parte sustancial de la conformación de nuestra nación; también se recortaron los temas de las asignaturas



de Educación Cívica y Ética, y de Física y Química. Estas reformas, además de impactar en el aprendizaje de conocimientos y saberes necesarios (anteriormente considerados básicos) para el nivel de Secundaria, generaron problemas laborales, pues la contratación de la carga horaria de los profesores se vio disminuida, lo que comenzó a despertar severas críticas, sobre todo por parte de la CNTE.

Durante el sexenio de Calderón, las cosas siguieron con el mismo tenor en materia educativa: se promovió la denominada “Alianza por la Calidad de la Educación”, pactada con el SNTE para evitar que el magisterio se opusiera a las reformas que se impulsarían; pero a cambio de ello y tras los favores electorales realizados por los miles de comisionados por el sindicato nacional *charrificado* para fraguar el fraude electoral de 2006 que impuso a Calderón en la Presidencia, la familia de Elba Esther Gordillo, obtuvo espacios protagónicos en la SEP (por ejemplo, su yerno Fernando González quedó al frente de la Subsecretaría de Educación Básica). Tres cambios de titulares de la SEP tuvo el sexenio de Calderón: Josefina Vázquez Mota, Alonso Lujambio y José Ángel Córdoba, tres gestiones calificadas en conjunto como un verdadero fracaso educativo en perjuicio de los niños **Z** mexicanos.

A lo largo de los dos sexenios de neoconservadurismo panista aumentó la matrícula en escuelas privadas en todos los niveles educativos, y la cobertura total, si bien creció ligeramente, siguió siendo una de las más bajas del mundo; además, según datos de la OCDE, México ocupaba los últimos lugares a nivel mundial en matemáticas, ciencias y lectura. ¿Es posible y razonable llegar con esas deficiencias a la universidad y certificarse? Sí, en México sí es posible, pero nunca es razonable. En el Acuerdo 648 de la SEP, publicado en agosto de 2012, que especificaba las normas de acreditación y certificación de la educación básica, se dispuso la sustitución de la boleta de calificaciones por la denominada Cartilla de Educación Básica, que mostraría la valoración del desempeño de los alumnos en relación con las competencias esperadas y advertía al profesorado que no podía haber reprobados desde el preescolar y hasta el tercer año de primaria.

En estas directrices se dispuso que solamente podrían reprobado en primero, segundo y tercero si los padres de familia estaban de acuerdo, firmando de conformidad la Cartilla, todo ello con el argumento de que en Suecia y en Noruega no existía el concepto de reprobación y sin embargo la deserción era mínima. En este mismo tenor, José Ángel Córdova anunciaba los cambios necesarios para que también en la secundaria, hasta con cuatro materias reprobadas, los alumnos pudieran tomar cursos remediales en los periodos intermedios para aprobar y no rezagarse. Por supuesto, debido a las características del planteamiento, no se trató de un acuerdo que, con bases pedagógicas claras, ayudara al estudiantado de México a mejorar en términos del aprendizaje, sino solamente una modalidad pragmática de certificación.

Las cifras y los indicadores de la educación nacional lejos de mejorar empeoraron durante la gestión priista de Peña Nieto (y cómo no sería así si el propio presidente era conocido por su impudorosa ignorancia), problema que pareció convertirse en requisito desde el arribo de Fox a la presidencia. Los titulares al frente de la SEP en este periodo fueron Emilio Chuayffet quien, más que dirigir la educación del país, parece haber tenido el cargo para llevar a cabo la operación de venganza política contra Elba Esther Gordillo (estrategia que tuvo amplia cobertura mediática tras su detención el 26 de febrero de 2013, acusada de desvío de grandes recursos del magisterio); sustituido, a partir de 2015, por Aurelio Nuño, quien tomó el cargo con la consigna de implementar la reforma educativa que tanta polémica generó, sobre todo porque tenía poco de educativa y mucho de política y administrativa.

Así, en 2016 el anuncio de dicha reforma y la imposición de un sistema persecutorio y punitivo de evaluación lograron despertar, más que un consenso nacional, fuertes críticas y grandes movilizaciones, tanto de parte de la CNTE como de varios sectores del magisterio ajenos a ella, e incluso de la población cuya opinión al respecto estaba dividida. Además de ser, como dijimos atrás, una reforma más de índole administrativa y política al buscar el control del sector independiente del sindicato magisterial, en el ámbito pedagógico no había mayores propuestas de

transformación respecto de lo que se había hecho en los sexenios panistas; más bien mostró una continuidad del enfoque de competencias que empeoraría la cobertura de la educación pública tras el fuerte recorte presupuestal que se aplicó en este rubro.

Siendo las cosas así, parece más probable que los niños de la generación **Z** de México guardarán en su memoria el recuerdo de una infancia escolar con policías persiguiendo a sus profesores o cuidando las aulas en las que se les obligaba a presentar el examen de evaluación docente, de la difusión insistente de *spots* promovidos por el gobierno federal peñanietista en contra de la CNTE, de sus padres pintando las escuelas y limpiando los baños tras la publicación de las nuevas reglas incluidas en la Guía Básica de Autonomía y Gestión Escolar, que imponía el cuidado de la infraestructura de los planteles a los padres de familia; todo eso y no un mejoramiento de sus condiciones educativas y de un orden social democrático y civilizado como el que tanto necesita nuestro país y que el Estado neoliberal se ha encargado de impedir a toda costa, quizás ahora en proceso de conseguirlo con el nuevo gobierno.

Los niños **Z** recordarán también la llegada de profesores que no contaban con la formación y el oficio magisterial, pues tras el cúmulo de pifias y desatinos de la reforma educativa actual, se sumó la irresponsable y pragmática decisión que acompañó a la Ley del Servicio Profesional Docente, por la que cualquier profesionista podía dar clases en educación básica sin tener los conocimientos pedagógicos necesarios ni de la estructura psicológica de los infantes; una clara estrategia para cerrar las escuelas Normales y para dar empleo a miles de profesionistas que no estaban realmente interesados en coadyuvar en la educación de la niñez mexicana, sino tan sólo en conseguir un empleo remunerado “aunque fuera dando clases”.

Los niños de la generación **Z** recordarán la frivolidad hecha presidencia, recordarán las escenas de violencia transmitida por diferentes espacios mediáticos, recordarán

el *bullying*, y será hasta que se concrete un cambio profundo en las políticas educativas con el nuevo régimen, que las generaciones actuales puedan obtener aprendizajes significativos.

Si los dos sexenios panistas dejaron un saldo deficitario en materia educativa, lo que el PRI hizo desde 2012 fue participar en la generación de una verdadera catástrofe educativa, pues también en los niveles de educación media superior y superior, las cifras fueron desesperanzadoras. La RIEMS (Reforma Integral de la Educación Media Superior) impuesta en 2008, reorientó los contenidos de la enseñanza del bachillerato hacia un enfoque tecnificado (por ejemplo suprimió la enseñanza de la Filosofía) y sus resultados tras la aplicación de las pruebas que el propio gobierno federal de Peña Nieto puso en marcha, como la de PLANEA MS que sustituyó a la prueba ENLACE y que se aplicó en escuelas de educación media superior públicas y privadas, mostró que en dos áreas clave (la de comunicación y lenguaje y la de matemáticas), un número importante de alumnos reprobó. Los estudiantes de este nivel, entre quienes ya se hallaban los adolescentes **Z**, solo pudieron realizar operaciones aritméticas muy simples y solamente con números enteros, pues pocos pudieron sintetizarlas; con la mutilación de los planes de estudio a estos jóvenes les significó la mutilación de la comprensión compleja de la realidad.

Así, viendo el significado y la profunda problemática que representa esta generación del Milenio que involucra a 95 millones de jóvenes y niños en el México de hoy, a nosotros no nos cabe duda de que son un factor pocas veces resaltado con la debida relevancia en los análisis y en las explicaciones sobre la situación del trabajo académico y sobre el devenir de las instituciones universitarias.

El impacto que tiene tanto en la composición de las plantas de profesores en toda la educación superior, sobre todo al ubicar la necesidad de su relevo generacional, como en el hecho de que formen la totalidad de las matrículas recientes y futuras de las universidades mexicanas, nos debe llevar a reflexionar seriamente acerca de

los rumbos que se ven obligadas a construir las instituciones educativas y el propio Estado para responder adecuadamente al desafío que esta especie de explosión demográfica y cultural en marcha, en la cual los protagonistas principales dejan de ser las generaciones que han concentrado el peso político durante los últimos decenios (la generación del 68 y la de la Revolución Mexicana) y por fin toman plenamente este papel los jóvenes nacidos con la globalización y con el siglo XXI histórico.

#### ***D. Contradicciones generacionales y nuevos sujetos educativos en la universidad mexicana***

Quizás ningún otro espacio social haga del encuentro generacional su razón de ser como lo hace la educación en general y la educación superior en particular, ni siquiera la familia, ya que en ésta los roles de padres e hijos (y en ocasiones de otros familiares como abuelos, tíos, primos, etcétera) tienen una connotación distinta como miembros naturales de la principal institución de parentesco y de identificación individual, dónde la construcción identitaria de la persona pasa por mecanismos psicológicos más endógenos y particulares.

A diferencia del ámbito familiar, la educación (en este caso la del nivel superior) impone un proceso de socialización más amplio y complejo en términos de la convivencia del sujeto individual con la otredad (los otros estudiantes y los maestros en primer lugar), y al mismo tiempo crea nuevas estructuras mentales de carácter social y colectivo, pero también cognitivo y formativo, poniendo a la identidad en un escenario lleno de nuevas contradicciones y posibilidades encaminadas hacia la maduración paulatina de dicho sujeto.

En efecto, en las universidades y demás instituciones de educación superior, el encuentro se potencializa al convertirse en la palestra del salto cualitativo de los jóvenes estudiantes en un proceso de formación de la identidad personal, al hacer del conocimiento y de la vida académica el factor privilegiado mediante el cual se

entra en las experiencias de afinidad y oposición en diversos terrenos como las explicaciones científicas y su trasfondo ideológico; como la confrontación política, ética y estética en el inicio de la primera madurez emocional y psicológica; como el descubrimiento del amor y de las relaciones sexuales en un nivel de mayor impacto; como la valoración suprema del diálogo generacional e intergeneracional al experimentar el aprendizaje y la enseñanza como baluartes de una formación de largo plazo y con implicaciones laborales y sociales futuras.

De esta manera, al abordar la experiencia concreta en que se ven envueltos los trabajadores académicos de la educación superior en nuestro país, hemos querido ofrecer una perspectiva de análisis y de explicación que tome en cuenta uno de los elementos que más pesa e inquieta a los profesores y especialistas en el estudio de las condiciones pedagógicas y propiamente académicas que hoy se viven en las universidades, así como en la mirada que se ha centrado en ubicar e interpretar el marco de determinación de los jóvenes y su identidad en las sociedades contemporáneas.

Si no hiciéramos demasiados esfuerzos por problematizar teórica y analíticamente los significados de la relación de los profesores universitarios con sus estudiantes en el periodo que va de los años noventa a la fecha, bastaría con preguntar a los propios maestros cuáles son sus impresiones y dificultades al observar y sentir en carne propia el cambio del perfil y de las formas de ser del estudiantado que ha ido nutriendo la matrícula universitaria en los decenios pasados, donde las quejas superarían cualquier mirada optimista acerca de estos jóvenes que han provenido de lo que hemos denominado la Generación del Milenio: desde los pupilos de los noventa y principios del siglo XXI formal, pertenecientes a la subgeneración **X** (hoy ya muchos convertidos en profesores), hasta los famosos *Millennials* que han inundado las múltiples instituciones de educación superior desde hace una década y media, seguidos de los primeros miembros de la subgeneración **Z** o *Centennials*, que serán los cientos de miles de próximos demandantes de una educación mejor en este sector.

Como se ha podido ver, el análisis que hemos hecho de las generaciones en este capítulo debe servir para entender uno de los factores más importantes de la labor de los maestros de educación superior, que radica en la cooperación fundamental en el aprendizaje y la formación de los futuros profesionistas de la nación, tarea en la que no sólo aumenta la relevancia de las capacidades pedagógicas, didácticas y comunicativas del profesorado, sino que cobra un significado especial el vínculo que tienen sus condiciones laborales y de desarrollo académico en el fortalecimiento de su capacitación y actualización.

El valor de su desempeño en las mejores condiciones al igual que las exigencias que tal desafío representa en función del cambio generacional, ayuda a contrarrestar cualquier simplificación del funcionamiento de las universidades al pretender ajustarlas sólo mediante criterios estrechos derivados de imperativos tecnológicos esquemáticos y superficiales o, peor aún, mercantiles y productivistas, cuando de lo que se trata aquí es de un proceso social complejo que amerita revisar los principios y las formas con los que se planea y se organiza la educación superior, especialmente cuando nos encontramos ante un fenómeno demográfico y cultural como el que estamos viviendo hoy en México.

En esta línea de comprensión de la relación intergeneracional presente en el espacio universitario, un primer referente, objetivo y subjetivo a la vez, se centra en los antecedentes propiamente escolares con los que han arribado los estudiantes de educación superior a las instituciones mexicanas, asunto que necesitaría de evaluaciones y estudios más precisos, pero que basta indagar con los profesores para refrendar lo que muchos hemos atestiguado: una complicada carencia de las bases del conocimiento que representa un requisito indispensable para el buen desempeño en el aprendizaje de este nivel, situación que no se debe tanto a una falta de compromiso con su labor o con su formación por parte de los maestros de educación básica y media, como lo han dicho los ideólogos del neoliberalismo, ni tampoco a una incapacidad natural de los alumnos a superarse en el estudio

disciplinado, sino a una incapacidad estructural del sistema educativo normado por las razones del modelo neoliberal impuesto en esta etapa histórica.

Si bien habrá que señalar los distintos elementos que se entrelazan en la creación de este panorama de rezagos formativos del estudiantado, tales como los que hemos establecido en la caracterización de los jóvenes de la generación del Milenio, que van desde el abandono gubernamental e institucional de las necesidades de estos sujetos educativos modernos, pasando por una indiferencia ante su vulnerabilidad frente a problemas como las adicciones, la falta de opciones culturales, deportivas y recreativas, o la desatención de los nuevos rostros de la afectación de su salud física y mental como son los síndromes de la depresión infantil y adolescente o los trastornos cada vez más recurrentes (los problemas alimenticios, la obesidad, la diabetes, o bien la depresión, el TOC o Trastorno Obsesivo Compulsivo, la hiperactividad, el amplio espectro autista, las fobias, el estrés postraumático, etcétera), sin olvidar la violencia y la inseguridad acrecentadas en los últimos sexenios, debemos empezar por destacar las consideraciones más específicamente académicas.

Sobre este tema siempre hay que advertir que la educación en el sistema capitalista no puede alejarse de las implicaciones estructurales que la división de clases y la explotación de los trabajadores por el capital, consolidan en las naciones del sistema-mundo actual, como expresión de la hegemonía social y política de los sectores económica y políticamente dominantes sobre el conjunto de la sociedad, lo cual históricamente ha producido una diferenciación marcada entre la educación que se imparte a los sectores populares y medios y la que se ofrece a las élites privilegiadas, condición que delimita en cada momento la orientación que se le da a la intervención del Estado en este rubro.

Sin duda, el neoliberalismo ha representado un retroceso histórico en la educación pública de nuestro país al constituirse en un proyecto que se ha propuesto desmantelar el Estado social predominante en todo el mundo durante buena parte



del siglo XX, pero aún más al revertir los avances que el espíritu de época del 68 había despertado y materializado en la expansión y mejoramiento de la educación pública en todos sus niveles, especialmente en la formación universitaria.

Para México, sin haber alcanzado ni de lejos los logros que se vivieron en Estados Unidos y en Canadá (igual que sucedió en Europa y en algunas naciones como Japón y los países de Oceanía), la llegada de los tecnócratas del neoliberalismo formados en las universidades estadounidenses con una mentalidad de sumisión total a los paradigmas de la economía neoclásica y de la política de la gobernabilidad y la rentabilidad del capital como sustitutos de la democracia, significó el inicio de un proceso de ajuste educativo que tendió a debilitar las responsabilidades del Estado en el cumplimiento de sus obligaciones en la cobertura de los derechos de la ciudadanía en este campo.

Como hemos visto, a la primera fase de la generación del Milenio, es decir, a la Generación **X**, nacida entre 1971 y 1984, todavía le tocó experimentar una educación relativamente decente en sus primeros años, pues los efectos que la lucha de sus padres de la generación del 68 habían provocado seguían vigentes al iniciarse en el estudio en los niveles básico y medio, lo mismo que al llegar a la educación superior.

Su contacto con las ofertas públicas y privadas en todos los segmentos de la educación no se vio determinado por las profundas alteraciones que ya vivirían los *Millennials* y los niños **Z**, tanto en el descuido curricular y pedagógico manifestado en los planes y programas de estudio y en los métodos de enseñanza y aprendizaje, ni tampoco por las agudas tendencias que se desarrollaron en el terreno político y social (el empobrecimiento de amplias capas sociales, el desempleo o la precarización laboral de sus padres, la desarticulación de los hogares ante las necesidades económicas de las familias, la violencia y la inseguridad generalizadas, la irrupción de instrumentos y dispositivos tecnológicos sin control, el crecimiento del trasiego de drogas, la militarización de las calles, etcétera).

Pese a esa diferencia en la preparación escolar de los jóvenes de la generación **X**, no dejaron de verse expuestos a problemas importantes como la desconexión con los parámetros culturales de sus padres o la sensación extendida de pesimismo y confusión (incluso de una nostalgia por lo no vivido), que al ir creciendo se reflejaría en una intuición certera al enfrentar una mayor incertidumbre en varios sentidos, como las tensiones causadas en ellos por la falta de opciones de empleo, por la carencia de la seguridad social, por el desprecio de sus reacciones ante la emergencia de las nuevas tecnologías, por la reiteración del autoritarismo y de la ausencia de una democracia real, por el cierre de los caminos alternativos en el arte y la cultura, o por el impacto de las frustraciones de sus mayores en la nueva fase histórica para la construcción de esperanzas y de nuevos proyectos etcétera.

De ahí que si bien los **X** son probablemente, como hemos dejado ver, la generación mejor formada del periodo, debido a esas conquistas sociales logradas por sus padres, incluyendo la de una mejoría en el acceso más incluyente y en las prácticas escolares y académicas (en las que por cierto un elemento determinante radicaba en la fuerte presencia de una masa magisterial joven proveniente de los procesos surgidos en el ambiente del 68, tanto en la educación básica con los nuevos normalistas como en la educación superior con los egresados universitarios que habían escenificado el trascendental movimiento de ese año y sus repercusiones políticas y culturales de las siguientes décadas), sin embargo, pronto quedó claro que esa buena formación y escolaridad no se traduciría necesariamente en garantía suficiente para el desarrollo laboral y profesional, ni para la estabilidad familiar, psicológica o política, sino que simplemente se convertiría en un factor destacado de la frustración propia individual y colectiva debido a la falta de correspondencia entre las expectativas y la realidad en lo referente a su calificación educativa y profesional.

Aun cuando hoy el contexto y los esfuerzos que han hecho los aún jóvenes de la generación **X** para superar los obstáculos y problemas que se les habían impuesto

en las últimas décadas, los han ido colocando en una perspectiva más favorable y optimista al convertirse con el tiempo en el grupo demográfico que más disputa los liderazgos y los protagonismos en la política, la cultura, la lucha social o la academia, a los representantes de la generación del 68 que siguen hegemonizando estos espacios, no dejan de requerir ingentes bríos para adecuar los procesos y los mecanismos del relevo generacional cada vez más urgente.

Es en este punto donde lo referido a la educación superior y a la vida universitaria del siglo XXI se ve conmocionado, ya no tanto por el perfil del estudiantado (hoy mayoritariamente compuesto por los *Millennials* y por pequeñas porciones de los **Z** que apenas están iniciando su entrada en este nivel educativo), pues este segmento de la generación del Milenio ya no forma parte de él, sino porque empiezan a integrar contingentes crecientes de profesores que demandan estabilidad y mejores condiciones laborales, pues sufren en una proporción mayor la precariedad laboral que sus antecesores, lo mismo que una mayor presión política para reforzar su calidad de actor determinante.

Así, al convertirse en trabajadores académicos, estos jóvenes maduros de la **X** empiezan a jugar el papel (o simplemente lo refuerzan) de mediadores y promotores del diálogo intergeneracional entre las generaciones anteriores y los *Millennials* que acaparan masivamente las matrículas escolares, es decir, ratifican en este campo específico su rol de generación bisagra y, por lo tanto, de ser el sector más relevante en la renovación de la educación superior en nuestra nación, asunto que a todos quienes hacemos de la actividad académica nuestra razón principal en el terreno laboral y profesional debería interesarnos.

De esta manera, más allá de las dificultades que la subgeneración **X** tuvo en su paso por la escala educativa y en su experiencia de formación universitaria o de especialización en diversas carreras técnicas o profesionalizantes, hoy se han erigido en uno de los sectores más importantes de las plantas académicas de las instituciones de educación superior, ya que su formación y su capacidad de

adaptación a los cambios culturales, científicos y tecnológicos, más una mayor tolerancia a la frustración y un mejor estado anímico que aquel del que disponen las generaciones precedentes, les otorgan la habilidad y las competencias necesarias para fungir como mentores de los estudiantes de las nuevas generaciones universitarias y, a la vez, como mediadores con los maestros más antiguos.

Por el lado de los *Millennials* o la subgeneración **Y**, no cabe duda que han sido, junto con los niños **Z**, los grupos demográficos más lastimados y perjudicados por las políticas neoliberales, ya que no solamente se ha acentuado en ellos una acumulación de deficiencias formativas básicas desde la primaria y secundaria hasta el bachillerato (conocimientos fundamentales de historia, geografía y ciencias naturales y sociales, construcción de un sentido común y de una capacidad de comprensión y de solución de problemas elementales, habilidad para el discernimiento lógico espontáneo, dominio en el manejo de operaciones aritméticas mentales y del razonamiento matemático en general, percepción de las implicaciones éticas y morales de su propia conducta, etcétera), sino que se les ha generado un conjunto de dependencias adictivas en el uso acrítico e indiscriminado de los recursos tecnológicos y de las redes sociales (juegos electrónicos, Whatsapp, Facebook y demás).

Así, las dificultades de comunicación que ya se habían advertido en la relación de la generación del 68 y su antecedente con los jóvenes iniciadores de la generación del Milenio en la vida universitaria de los años noventa, se agudizó al tratarse de un encuentro sumamente complicado entre los primeros y los *Millennials*, en primer lugar porque los profesores provenientes de las dos fases de la generación del 68, que todavía contaban con su propia juventud al asistir a los estudiantes de la **X**, dejaron paulatinamente de serlo y empezaron a incrementar la edad promedio del profesorado universitario frente a una ola juvenil masiva que rompía con todos los parámetros aceptables en su conciencia tradicional y producían un profundo desencuentro generacional en las aulas y en los otros espacios escolares de este nivel educativo.

Ante una mayoría de trabajadores académicos de edad avanzada con una porción igualmente mayoritaria de profesores en precariedad laboral, y, por lo tanto, con un estigma de desesperanza y de cansancio moral, así como de una incapacidad evidente de comunicación y de paciencia, que son requisitos fundamentales en la actividad docente, el ingreso de numerosos jóvenes con rezagos académicos y manifestaciones culturales y de comportamiento extraños a los ojos de esa generación, la incomunicación se ha vuelto un problema adicional en el desarrollo académico y pedagógico en los recintos universitarios; sólo los maestros de la generación **X** han podido mantener un ritmo y un potencial de adaptación y de comunicación para salvar la crisis en que ha caído la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior nacional.

Como señala Axel Didriksson “la descomposición del sector académico es muy fuerte, pues mientras que hay más personal académico por horas y asignaturas, se ha reducido en los últimos 20 años el número de profesores que son titulares o de tiempo completo lo cual ha significado que estos últimos se encuentren en un **notable proceso de envejecimiento** [las negritas son nuestras] ya que la partida presupuestal para estos profesores es indigna”. **(Didriksson 2017)** Un proceso de envejecimiento que hace explosión al verse obligados los profesores en edad cada vez más avanzada a “lidiar” con los jóvenes *Millennials*, en un espacio cada vez más ajeno, en una realidad cada vez más “desterritorializada” y ajustada por las razones imperantes en la “modernidad líquida” que se experimenta hoy. **(Bauman 2004)**

En efecto, los *Millennials*, nacidos entre 1985 y 1999, han representado el grueso de la matrícula del sector educativo de alto nivel durante más de una década y media y forman todavía el saldo que sigue acosando el buen funcionamiento de las instituciones, así como el fondo de la demanda de una reforma radical de la universidad mexicana; si bien es probable que el impacto que pudiera provenir de un cambio planeado y consensado para la educación superior ya no recaerá en ellos, sino que este segmento de la generación del Milenio tendrá que protagonizar

su propia transformación en los campos extraescolares y muy acentuadamente en el trabajo y en la participación política, no dejarán de representar el principal referente para aliviar las tensiones del sistema de las universidades públicas mediante una reestructuración de fondo en su concepción y en su reorganización.

Por su lado, para los jóvenes de la fase de los **Z**, el desafío reside en que serán a partir de este año el componente central de los estudiantes universitarios y tendrán en sus manos el papel más dinámico, junto con los profesores de la **X**, para la renovación de la educación superior en todos sus sentidos; a pesar de los traumas causados en su experiencia de vida por la violencia y la inseguridad generalizadas y por la correspondiente ruptura del tejido social, así como por la amplia presión del mercado de las drogas y de las actividades ilícitas, o por la incertidumbre laboral y de futuro, mismos que han repercutido en una serie de deficiencias y rezagos académicos, estos contingentes estudiantiles podrán asumir un papel determinante para la reforma de las instituciones, al incorporarse a este nivel en una etapa política nueva que podría apoyar su recuperación y la de las escuelas del sector.

Como veremos más adelante, para el caso de los trabajadores académicos en situación precaria, tanto la presencia incrementada de un magisterio perteneciente a la generación **X**, que está demandando mayor estabilidad laboral y capacidad de gestión política y académica, y la llegada todavía a cuenta gotas de los *Millennials*, que poco a poco irán aumentando su número en la composición del profesorado, hace cada vez más necesario retomar una línea de intervención desde las instituciones y el Estado, pero sobre todo desde los espacios de activación política y sindical, que plantee propuestas viables de reestructuración laboral que reviertan las tendencias que han prevalecido en los decenios pasados y que hoy no pueden seguir.

Podríamos detallar toda una serie de elementos que se manifiestan cotidianamente en los territorios universitarios, donde se plasman estas contradicciones generacionales y que urgen a un relevo magisterial, que van desde el incremento

de bajas y ausencias por depresión, por embarazos no deseados, por padecimientos que afectan la salud física, mental y emocional de los estudiantes, por intolerancia a la disciplina escolar o por simple aburrimiento; o bien desde los conflictos en el trato ante el choque de actitudes y manifestaciones culturales entre los jóvenes “infantilizados” por la sociedad y los profesores de la tercera edad; hasta la incapacidad de interacción entre una generación integrada totalmente al uso constante de las nuevas tecnologías y los nuevos dispositivos y formas de comunicación (Millennials y **Z**) y otra todavía asentada en los modos predominantes en el siglo pasado.

Por eso no podemos soslayar el problema que se está derivando de esta relación imposible en el terreno de la educación superior, sino que requerimos tomar el asunto con toda la decisión de comprenderlo y de buscar opciones de resolución efectiva, como parte sustancial del quehacer universitario. La reforma de la universidad mexicana del siglo XXI, no pasará si no somos capaces de enfrentar con claridad y voluntad la raíz del conflicto que emerge de este desencuentro generacional, que sería un modo ejemplar del espíritu universitario indispensable.

Sin duda, habrá que considerar diversas líneas de reflexión y de debate para arribar a una perspectiva de cambio del proyecto universitario acorde con nuestra historia y con las aspiraciones de nuestro pueblo, lo cual no será posible si no partimos de la restitución del papel del Estado en la conducción del proceso y en la correspondencia con los afanes democráticos. Por ello no dejamos de reconocer que ha habido un cambio de ruta trascendental al modificar las tendencias políticas que imperaban en México hasta hace un año gracias al concurso masivo de la ciudadanía en el proceso electoral.

Sin embargo, como suele suceder en la historia, las transformaciones no llegan de manera automática sino que se necesita la participación de la sociedad y de los sujetos sociales específicos en cada espacio de convivencia social, por lo que nos corresponde a los universitarios asumir nuestra responsabilidad en el diálogo que

conduzca a nuevas y mejores propuestas de renovación institucional y sistémica en este nivel educativo. Sin embargo, por el momento, aquí continuaremos la reflexión personal, entrando al análisis de las condiciones concretas que hoy predominan en el trabajo académico de la región de América del Norte, para acentuar y desplegar muchos de los puntos que hemos abordado en este apartado del contexto social e histórico que rodea a la educación superior.



## SEGUNDA PARTE

### PRECARIZACIÓN LABORAL Y CRISIS DE IDENTIDAD DE LOS NUEVOS SUJETOS ACADÉMICOS DE LAS UNIVERSIDADES DE AMÉRICA DEL NORTE. PERSPECTIVAS PARA EL CASO MEXICANO

En las ciencias sociales difícilmente puede decirse que llega el momento final y de cierre en que los enigmas científicos y las necesidades epistemológicas son resueltos por alguna explicación valiosa, pues el ejercicio constante de revisión y resignificación en el uso (el uso crítico, decía Hugo Zemelman) de los conceptos teóricos aplicados a alguna problematización determinada no concluye nunca, sino que simplemente se va renovando el curso de nuestras indagaciones con nuevos enfoques y perspectivas en el interminable proceso de construcción de conocimientos originales.

En los estudios sobre los sujetos educativos que hoy alimentan el sector superior en las sociedades contemporáneas, tanto a nivel mundial como a nivel nacional, existen diversas posibilidades de recortes epistemológicos con los que podemos desarrollar acercamientos teórico-prácticos, por lo tanto, el que hemos elegido aquí es el de colocar al trabajo académico en perspectiva al centrar el análisis en el problema acuciante de la flexibilización, la precarización y la segmentación laborales que hoy crecen en este campo laboral y profesional.

A partir de la experiencia directa y del estudio de largo plazo, hemos intentado arribar a una propuesta metodológica que vincula aspectos diversos del trabajo académico vigente en nuestro país y en nuestros vecinos del norte, ya que hace mucho que pudimos identificar una tendencia común al respecto en las tres naciones, es decir, la de la imposición de un modelo de contratación y de diferenciación laboral y salarial basado en la precarización del trabajo mayoritario de los académicos universitarios.

De esta manera, en esta segunda parte exponemos algunas condiciones puntuales que determinan el trabajo académico de la educación superior en Canadá-Québec, Estados Unidos y México, partiendo de que la globalización imperante ha dado lugar a bloques o regiones económicas que establecen políticas y obligaciones acordadas bajo esta lógica geoestratégica. Como se verá, aun cuando enfatizamos los aspectos laborales más específicos, no dejamos de poner un acento complementario en las repercusiones pedagógicas, políticas y de salud, que extienden el concepto y la realidad de la precarización laboral hacia la precarización espiritual y la crisis de identidad de los profesores universitarios.

Por otro lado, al redondear el problema general de los efectos en la labor de los profesores universitarios de las políticas neoliberales aplicadas al trabajo en general en todo el mundo y después de describir y analizar los rasgos determinantes en los tres casos nacionales, no dejamos de lado la idea de ofrecer algunas propuestas de solución o de prefiguración de nuevos rumbos para el trabajo académico, desde el ángulo de una reforma universitaria y de un rediseño de los modelos académicos que perfilen otra opción estructural para el siglo XXI, sobre todo a la luz de las posibilidades que se abren ante el cambio político que se inicia con los resultados electorales de 2018 e nuestro país.

Así, más adelante, en el último capítulo, también exploraremos la continuidad del problema en el terreno sindical y de reorganización política que a nivel transnacional se ha desarrollado como respuesta a esta comunión de condiciones laborales, buscando la unidad y la solidaridad de los trabajadores académicos de los tres países de la región y su futura extensión a toda América, poniendo nuestra mirada en el caso de la COCAL como alternativa concreta en este espacio geográfico.

## Capítulo 4

### **Precarización material y espiritual del trabajo académico más allá de la flexibilización laboral**

La flexibilización laboral y el trabajo precario son dos constantes en el mundo académico de la educación superior actual que permiten conocer que el trabajo académico precarizado, en cuanto a condiciones de explotación (o sobre-explotación), condicionamiento salarial y carga excesiva de trabajo no remunerado, no reconocido y no asalariado (como el pago a través de estímulos y bonos no incorporados al salario base), también alcanza a los académicos aun contratados por tiempo completo o con plaza, debido a que su actividad se ha visto condicionada, entre otras cosas, con mecanismos de evaluación y medición para el reconocimiento salarial y académico, que funcionan como presiones extra curriculares y extra académicas que generan múltiples problemas y empobrecen la vida laboral y personal de los profesores.

Por esto, avanzaremos, entonces, con una definición básica del trabajo académico precario en los siguientes términos: entenderemos por precarización del trabajo académico al modelo de contratación académica que ha ido en aumento en las últimas tres décadas en la educación superior a partir del esquema de flexibilización laboral y de desregulación del trabajo, cuyas características centrales son la inestabilidad y la desprotección laboral, así como la desintegración de la identidad gremial, la segmentación, la estratificación y la consecuente atomización del sector; todo lo cual genera un impacto pedagógico en la actividad propiamente académica debido a las consecuencias que tienen dichas condiciones en la construcción de los saberes científicos y técnicos del profesorado, o en la salud mental y física de los mismos; así como en el desarrollo de una precarización espiritual que se manifiesta en el desánimo, la apatía y la despolitización general de los trabajadores y las trabajadoras del complejo mundo académico. Precarización que se ha institucionalizado como individualización del trabajo y de su negociación contractual en contra de la lucha sindical colectiva que busca resguardar los derechos laborales,

hasta volverse un fenómeno de naturalización que coloca a los nuevos sujetos académicos en condición de vulnerabilidad.

Como hemos visto antes, las políticas neoliberales que se han puesto en marcha desde los años ochenta y noventa, centradas, por ejemplo, en la visión privatizadora, en la reducción del presupuesto público o en la flexibilización laboral en todos los sectores, y de manera más sentida en el sector terciario (o de servicios en el que se inserta la educación), han repercutido en todos los ámbitos públicos y sociales como la salud, el sistema de pensiones, los derechos laborales y el acceso a la educación, deteriorando las condiciones en que se desarrollan dichos sectores y volviendo cada vez más inestable y lleno de presiones ilegítimas el trabajo; actividades laborales caracterizadas por la desprotección laboral planeada, es decir, ya no existentes como anomalías o productos circunstanciales, sino con un sentido estructural, es decir, una situación no accidental, sino contingente, que no se presenta de manera espontánea, sino bajo una lógica intencional y estratégica.

De la misma forma que en otros espacios económicos como la industria, la agricultura o los servicios en general, el trabajo académico se ha visto inserto en esta dinámica y se refleja en aspectos y consecuencias como la inestabilidad en el trabajo, la afectación a los salarios y a las prestaciones contractuales, la pérdida de derechos laborales y sindicales, etcétera, lo que parece ser ya la norma (podríamos decir incluso la política educativa instaurada), que define y caracteriza la vida laboral y profesional de muchos maestros de la educación superior.

Por ejemplo, de acuerdo con los datos de ANUIES, considerando el total de profesores de México incorporados a la educación superior pública y privada, cerca del 80% de la planta son profesores de asignatura, temporales y de otras modalidades de precarización laboral. Para el caso de Estados Unidos, de acuerdo con las estadísticas gubernamentales, **(National Center for Education Statistics 2013)** más del 60% del personal académico corresponde a este sector precarizado, y en Canadá los porcentajes son similares considerando que, aunque en aquel país

muchos profesores tienen contratos de muchas horas, no están basificados. **(CAUT 2014)**

En este escenario de generalización de la precarización del trabajo académico, si bien es cierto que muchos problemas ya venían arrastrándose desde antes de las políticas neoliberales, hoy han adquirido un carácter diferente al formar parte de una perspectiva coherente y con efectos de largo plazo; es decir, que asuntos como los contratos temporales y por horas, o la reducción de salarios y su condicionamiento bajo la forma de estímulos o becas sujetos a evaluaciones con criterios teórico-académicos en ocasiones poco fundamentados en el caso de los profesores de tiempo completo, o bien la pérdida de prestaciones y derechos laborales y de capacidades de gestión académica y política que convierten a los académicos en meros ejecutores de programas de enseñanza, ya no pueden interpretarse o justificarse como simples rezagos que estarían en proceso de solucionarse, sino como componentes de un modelo social que los articula con lo que denominamos el modelo neoliberal.

Estas condiciones igualmente son parte de una serie de ajustes en la vida pública de las naciones que se vinculan a otras expresiones sistemáticas de un Estado disminuido y subordinado (pero no inexistente) o con la aplicación de criterios mercantiles en el funcionamiento de las instituciones y de los servicios públicos en todos los ámbitos, entre los cuales uno de ellos ha sido sin duda el de la educación superior, ajustes que han despojado a los países de proyectos educativos nacionales con perspectiva global desde un enfoque crítico, y siendo más afectados los países subdesarrollados y de economías dependientes; esto se refleja en el caso de México que queda subordinado a las prioridades y necesidades que Estados Unidos, la potencia hegemónica de la región de América del Norte, establece para el campo de la ciencia y la tecnología, así como de la educación y el conocimiento en general, todo lo cual afecta el desarrollo de las instituciones encargadas de estas tareas, más allá de las causas propiamente internas e incluso institucionales.

## ***A. Historia y presente de la flexibilización laboral en los siglos XX y XXI***

El desarrollo contemporáneo del capitalismo y por lo tanto del sistema económico mundial, caracterizado por crisis recurrentes que encuentran su génesis en la coyuntura de la década de los setenta, anunció un cambio estructural en las formas vigentes del proceso productivo que pone hoy más que nunca el énfasis en la circulación y la especulación por encima de las actividades propiamente productivas, provocando un fortalecimiento de la hegemonía del capital financiero, cuyo peso trastoca y altera la relación Estado-sociedad y la relación interna de las instituciones del Estado mismo, al provocar transformaciones estructurales que lo hacen transitar de su forma social o de bienestar, a su forma neoliberal o del ultraliberalismo económico. **(Ramos 2004)** Esto último ha provocado, entre otras cosas, que el desarrollo de las funciones sustantivas universitarias se halle desarticulado y bloqueado, y el trabajo académico sea deficiente debido en gran medida a los problemas que la flexibilización y la precarización laboral han provocado en el sector educativo.

De acuerdo con diversos análisis como los realizados por el especialista mexicano en estudios del trabajo, Enrique de la Garza, los orígenes de la flexibilidad a nivel micro y macroeconómico han implicado procesos diferentes y por ello también concepciones diferentes de la flexibilización en el ámbito laboral. Por ejemplo, el autor ha trabajado en diversas investigaciones la diferenciación entre los estudios de la flexibilización del mercado de trabajo y los análisis de la flexibilización del uso productivo de la fuerza de trabajo, es decir, de la flexibilización laboral frente a la imposición de modelos flexibles o desregulados de contratación.

Si bien no hay un significado unívoco de la flexibilización del trabajo, sino que el debate teórico al respecto sigue abierto y los ejemplos particulares a nivel nacional e institucional muestran una gran diversidad, lo cierto es que hasta ahora este modelo ha significado la expansión clara de la precariedad y la desprotección del trabajo en todos los sectores económicos; por ello hay una gran coincidencia en la

mayoría de los estudios críticos en cuanto a que se trata de un ajuste para usar la fuerza de trabajo en el proceso productivo con el menor costo posible, es decir, de la forma más explotadora posible, para que así se logre el fin último de la racionalidad capitalista, que es la obtención de la máxima ganancia posible.

Como dice Neffa, el binomio Fordismo-Taylorismo, que hasta cierto punto permitía a los propios trabajadores regular y controlar el proceso de trabajo, así como fijar el tiempo asignado para su realización, aunque de manera matizada pues el capitalismo en sí mismo despoja al obrero del control total de su proceso de trabajo, dejándole solamente conocimientos parciales (a diferencia de los conocimientos completos del proceso que antes tenían los artesanos previos a la fase del capitalismo), hoy está superado por un sistema que desplaza física y legalmente al trabajador a tareas simples y rutinarias. **(Neffa 2012)**

Es este escenario general que va más allá de nuestro país, y que significa un elemento compartido con el resto de América del Norte, lo que permite la comparación entre los países de la región, pero que en México podemos palpar con más claridad, ya que logra mostrarnos la problemática que enfrentamos los profesores de educación superior en la construcción de una identidad laboral y académica común y suficientemente fuerte, capaz de reactivar el potencial de una praxis política asertiva y recuperar nuestra subjetividad crítica, libre y solidaria.

Considerando que el avance de las políticas neoliberales no sólo afecta las condiciones laborales de los académicos sino que su carácter integral como trabajadores intelectuales se reduce cada vez más a funciones meramente técnico-operativas, rutinarias y de muy corto alcance, la depreciación del trabajo de este sector adquiere los rasgos que algunos analistas han referido (Robert Reich, Manuel Castells y otros) al dividir el mundo del trabajo en el proceso productivo entre los llamados “analistas simbólicos” y los trabajadores rutinarios, entre los cuales los profesores quedarían a la zaga acercándose al segundo sector antes que al primero. **(Reich 1993)**

Así, se han impuesto importantes transformaciones en la esfera laboral académica (como en todas las áreas laborales), tales como las formas sustitutas del trabajo asalariado y bajo contrato, como el trabajo informal y por cuenta propia, como el trabajo flexibilizado y precario, como la experiencia de las trayectorias laborales oscilantes truncadas por episodios intermitentes de desempleo, o como las nuevas modalidades de relación laboral (tercerización, *outsourcing*, subcontratación, trabajo a prueba); cambios que han tenido igualmente consecuencias políticas y sindicales.

Por lo tanto, si bien el proceso de precarización del trabajo académico ha producido distintas afectaciones laborales para todos, ha sido en particular para los académicos contratados por hora, por tiempo parcial, por asignatura, por honorarios, por proyecto específico, bajo interinatos, como adjuntos, o de cualquier otra forma de inestabilidad laboral, a quienes más ha afectado esta modalidad de flexibilización laboral en la educación.

La pérdida de la capacidad de acción política y de negociación de los trabajadores académicos y de sus sindicatos, para contener los efectos perniciosos en la regulación laboral de los contratos colectivos, ahonda aún más la desmoralización y la apatía de los profesores del sector, y deja en manos de las burocracias y de los tecnócratas incrustados en el aparato de Estado, las decisiones que determinan el marco legal de la materia de trabajo y de la estabilidad laboral de este sector.

Esta situación responde a intereses mayúsculos que suelen provenir de la estructura globalizada en la que la hegemonía y el poder recaen en las grandes corporaciones transnacionales, los organismos financieros internacionales y los gobiernos de las grandes potencias, por lo que el horizonte de la necesaria reactivación política de los trabajadores académicos pasa por múltiples líneas de comprensión y explicación de la realidad social.



La precarización del trabajo académico se explica, en buena parte, en función de la escasa durabilidad del valor de uso del conocimiento rutinario que se maneja en la educación superior de nuestro país, así como de su derivación en productos científicos, tecnológicos o profesionales igualmente precarios, incluyendo la promoción de estudiantes y egresados con conocimientos pobres y devaluados.

En el caso de los profesores, la calidad de su trabajo, expresado en el valor de uso o utilidad de lo que produce (creación y recreación de conocimientos, formación de estudiantes, difusión de la cultura, etcétera) y su durabilidad, repercute en la definición de su valor o valor de cambio, por lo que la precarización del trabajo académico parece ajustarse a este patrón general del capitalismo del siglo XXI y habrá que pensar en las alternativas teóricas y prácticas necesarias para revertirlo.

Para entender esta perspectiva de análisis, es necesario no perder de vista cómo es que se traducen en el terreno del trabajo académico algunas consideraciones básicas de la apropiación del plusvalor (y por lo tanto del trabajo) por parte del capital, logrando la valorización de la riqueza acumulada al adquirir y utilizar la fuerza de trabajo en los procesos productivos particulares; siguiendo la línea de interpretación de Arturo Ramos, en el caso del trabajo académico la explotación y apropiación del plusvalor producido no se lleva a cabo en el momento preciso de la producción, sino posteriormente, al intercambiar en el mercado (ya sea el mercado de trabajo o el de las mercancías producidas por los profesores) los productos generados por los docentes e investigadores universitarios al realizar sus actividades laborales, como son los profesionales egresados de las instituciones de educación superior que venden su fuerza de trabajo calificada, los libros y patentes, algunos materiales diversos, los conocimientos científicos y tecnológicos en cualquier forma, etcétera). **(Ramos 2018)**

Así, podemos comprender que cuando se identifica que en la época actual el capitalismo, como señalaba Iztvan Mezsáros, **(Mészáros 2010; Antunes 2005)** ha acentuado el metabolismo del capital que da lugar a la incapacidad del sistema de

permitir la realización total del valor de uso de las mercancías, ya que la necesidad de cambiarlas de manera anticipada por razones de productividad y de avance tecnológico, por obsolescencia programada o por una cultura del desperdicio, produce una pérdida del valor de uso potencial, no obstante que su valor de cambio ha sido cubierto en su totalidad desde el momento de la adquisición de dichas mercancías.

Así, la mercancía fuerza de trabajo académica, que se adquiere a un valor o valor de cambio determinado, va perdiendo su utilidad potencial en el curso de su vida laboral cada vez más rápidamente debido a las condiciones de validación del trabajo vivo que pone en juego en el proceso educativo, de tal manera que su venta constantemente decae ante el impacto de las políticas de flexibilización laboral y el entorno de la globalización neoliberal, primero en términos de su valor de uso y posteriormente en cuanto a su valor de cambio (salarios); obviamente esto afecta igualmente la productividad del trabajo de los profesores en activo tanto como la calidad del mismo, haciendo extensivas las repercusiones en el desarrollo de los estudiantes y de las instituciones.

Como se ha planteado previamente, la precarización laboral resultante de este sistema de desvalorización, poco a poco va ampliándose hacia una precarización espiritual del trabajo académico que encuentra en diversos aspectos su expresión, como pueden ser las condiciones de salud, la realización académica y profesional, la pérdida del sentido de pertenencia y del refrendo de la identidad académica, la despolitización y el debilitamiento de su organización sindical, etcétera.

Como hemos hecho en los apartados anteriores, partimos de la concepción de la crisis estructural del capitalismo de los años setenta como una crisis del patrón de acumulación imperante más que del modo de producción en sí, es decir, del paso del patrón fordista-taylorista a uno de acumulación flexible, el toyotismo. Como sabemos, el patrón fordista de producción a escala se basó en la producción en serie con líneas y control del tiempo, en la fragmentación y especialización del

trabajo, en la expropiación del conocimiento del trabajador, en la creación del trabajador masa (*mass-worker*); pero también se sostuvo en una política económica keynesiana y en un compromiso histórico de los trabajadores con el Estado capitalista (a partir del Estado social o de bienestar e interventor); todo lo cual parece estar en retroceso ante la oleada neoliberal.

Las luchas obreras que se emprendieron en los años setenta fueron derrotadas y se organizaron nuevas alternativas a los sindicatos tradicionales; así se impuso el nuevo modelo de acumulación flexible, el toyotismo, que se trata de una propuesta general de reestructuración japonesa que se acompañó, entre otros elementos, de la práctica de una nueva “gestión administrativa”, del discurso de la calidad total, del “team work” y de la reingeniería, con lo que el trabajo se volvió polivalente y su medición comenzó a basarse en el productivismo, lo que a su vez trastocó las leyes laborales y provocó el abandono de la regulación económica y laboral del Estado: “[Una] Desregulación enorme de los derechos del trabajo [...] aumento de la fragmentación en el seno de la clase trabajadora; precarización y terciarización de la fuerza humana que trabaja; destrucción del sindicalismo de clase”. (Antunes 2005, 39)

El toyotismo se caracteriza por una producción vinculada a la demanda, es decir, que la cadena de producción comenzó a privilegiar el consumo incluso antes de que el producto fuera elaborado, imponiendo los métodos del *just in time* (conocido como modelo JIT) y el *kanban* o *cero stock* o control de los inventarios, una estructura horizontalizada internamente y con su red de subcontratación y tercerización, es decir, los orígenes del famoso *outsourcing*, que consiste en la contratación de intermediarios entre la empresa y los trabajadores, para no tener una planta laboral fija y así evitar costos de seguridad social, primas de antigüedad y pensiones jubilatorias entre otras prestaciones.

Fueron surgiendo entonces las figuras de la contratación temporal, *part-time*, por proyecto, *free lance* y otras que devinieron en inestabilidad laboral en el mundo

industrial y en el sector de los servicios en donde se ubica el mundo educativo. En los casos de países como Canadá y Estados Unidos, este fenómeno provocó además una rápida individualización extrema, rompiendo con las formas colectivas del trabajo y de la organización y gestión sindical del siglo XX, es decir, la base del modelo neoliberal de la flexibilización laboral.

En el ámbito cultural, signos simbólicos de distinción social para lograr altas ventas aparecieron en la nueva era neoliberal como una necesidad imperante, **(Boyer y Freyssenet 2001, 30)** conceptos como la estrategia de calidad y la familiaridad con la empresa resultaron el discurso preponderante del nuevo modelo productivo. “La relación salarial debe permitir reclutar la mano de obra calificada necesaria y favorecer la sensación de pertenencia a la empresa de tal manera que se sienta garante de su reputación, especialmente mediante la promoción y el reconocimiento del trabajo hecho”. **(Ibidem 2001, 33)**

Así, el nuevo modelo basado en el discurso del *New Management* (la nueva gestión empresarial) y el modelo de las competencias gerenciales, retomaron la llamada innovación *woollardiana* que instauró un sistema de salario por piezas con bonos individuales o grupales. **(Ibidem 2001, 44)** Del modelo de Honda también se recuperaron fundamentos, por ejemplo la valoración del mérito como mecanismo de ascenso en el trabajo, con lo que la relación empleador-trabajador se pervirtió y dio paso a la jerarquización diferenciada o segmentación del sector de trabajadores.

Como nos hace ver Elodie Ségal **(2011)**, el tipo de regulación productiva, necesariamente impacta sobre los recursos humanos, es decir, sobre los trabajadores. Por su parte, Boltanski y Chiapello **(2002)** resaltan que existen objetos, reglas y convenciones: 1) hay una producción cultural del capitalismo, un discurso dominante generalizado, 2) existen soportes ideológicos del capitalismo contemporáneo como hegemonía en proceso, y 3) priva un marco normativo donde hay reglas y convenciones precisas y abarcadoras. Para Ségal, la perspectiva del

*New Management* es perfectamente congruente con el capitalismo financiero ubicado en la cúspide del poder económico y político.

*La Grandeur* de la que habla Boltanski, definida como valor legítimo vigente, es la actividad humana como sustrato de toda práctica, porque ella supera las oposiciones entre trabajo y no-trabajo, entre estabilidad e inestabilidad, entre el asalariado y el no asalariado; por ello esta actividad escapa a toda evaluación contable reduccionista. Se valora aquí el compromiso productivo aceptado por parte de los nuevos trabajadores para obtener méritos y escalar posiciones, lo cual representa un contexto complejo de la integración y de la exclusión de los trabajadores en el capitalismo actual: “donde los actores del mundo del trabajo han permeado sus estrategias al impulso de la política laboral neoliberal debido a una asimetría en el campo de las fuerzas de las clases sociales en conflicto, dando paso a la hegemonía del actor empresarial-capitalista”. **(Julián 2013, 186)**

Pero los asalariados de principios del siglo XX, incorporados en el primer momento de verdadera automatización del proceso de producción industrial, quienes, según Ford, debían constituirse en consumidores en masa, no podían cumplir plenamente esta expectativa empresarial debido a que las transformaciones productivas no se acompañaron de capacidades adquisitivas suficientes y generales; aunque hubo un crecimiento importante de los sectores de la clase media, había paralelamente una sobre-explotación de la fuerza de trabajo, dado el aumento de la productividad y de la masa de producción (y por lo tanto de la tasa y la masa de plusvalor).

Con el paso de los años, la relativa homogeneidad del trabajador que accedía a vivienda social, educación y salud públicas, cultura del entretenimiento y acceso a la nueva tecnología y al bienestar (la fuerza de trabajo integrada en la clase media), derivó, conforme avanzó la historia, en el desdibujamiento de la clase trabajadora, misma que ahora se asumiría como ciudadanía y a la que posteriormente el neoliberalismo convenció de colocarse en el aspiracionismo que rompía con los

lazos de identificación como trabajadores, lo que en el mundo académico es una constante evidente difícil de superar.

En efecto el profesorado en general suele asumirse, independientemente de su categoría contractual, como un sector intelectual y profesional y no como una expresión más del trabajo asalariado, en este caso ubicado en el espacio productivo de la educación: “este fenómeno constituye parte importante de la consolidación de una estructura social fragmentada, segmentada y desigual, ya que reorganiza uno de los núcleos principales de integración por medio del disciplinamiento de la fuerza de trabajo, el desempleo abierto, la pauperización de las condiciones de trabajo/ salariales, y una legislación laboral que castra, castiga e inhibe la generación de condiciones mínimas de fortalecimiento de las organizaciones de trabajadores para constituirse en ‘actores relevantes’ y de mayor fuerza sociopolítica para las decisiones del Estado y la clase empresarial, en materia de políticas de redistribución y de reformas laborales”. **(Julián 2013, 190)**

La crisis estructural de la economía mundial capitalista de los setenta, el *shock* petrolero, la inflación convertida en *estanflación*, la recesión económica consecuente y la crisis político-social proveniente del 68, cambió todo el escenario, sobre todo a partir de la declaración de la OCDE y de los grandes organismos financieros internacionales, señalando como causa principal de los problemas de fondo, que las ganancias se veían afectadas porque el empleo era un estrangulador de las mismas, ya que los trabajadores y sus demandas eran demasiado fuertes debido a que las reglas del juego eran demasiado rígidas para las necesidades del capital.

Es entonces cuando entran en crisis no solamente las concepciones y la dirección keynesiana de las economías occidentales, sino también el modelo de acumulación fordista, que incluía los principios de la racionalidad científica empresarial de la planeación taylorista y la cadena de producción con una división capitalista del trabajo automatizado y especializado y una producción de escala. Se da la caída

del salario real, el endeudamiento externo e interno, las fallas en los modelos de importación-exportación y el consecuente desempleo. El equilibrio alcanzado por el keynesianismo y por el Estado de Bienestar se quiebra, y ello afecta y modifica las relaciones de trabajo. Fuertes oleadas de conflictos laborales y de planteamientos de recuperación del saber-hacer por parte de los trabajadores implicaron una vuelta de tuerca a la valoración del conocimiento teórico frente al saber práctico.

Lejos de que el capital buscara aumentar la remuneración y mantener la seguridad social, se entendió que para someter había que cambiar las condiciones psicológicas y técnicas del trabajo, como dice Coriat, y la acumulación de rigideces en la organización de la economía y del trabajo de la postguerra fue señalada como la causante de la crisis, de ahí la recomendación de flexibilizar y desregular dichos procesos y estructuras.

Así, nuevas medidas conocidas como políticas de ajuste estructural de la economía se impusieron, como hemos expuesto antes, en la nueva era de la globalización neoliberal, tales como la apertura de los mercados (mundialización), la redefinición del papel del Estado en la economía (desregulación y adelgazamiento, pero no desaparición), desestatización de las empresas y los servicios públicos (privatización), y la adecuación de la estructura productiva (o reconversión de las relaciones industriales y por ende laborales). Como articulación de estas políticas apareció la flexibilización que pone fin, entre otros factores, a la era del Estado de bienestar. Los aspectos clásicos de la flexibilidad han sido sobre todo las relaciones contractuales y salariales, pero también han incidido en otros factores del trabajo.

En este escenario se desplegaron diversas luchas de los trabajadores en todos los sectores de la producción, en particular aquellas realizadas por los derechos previamente adquiridos y en contra del cambio de los principios básicos del derecho laboral por parte de la diada empresa-Estado, que buscaba lograr la reforma laboral de fondo en diversas regiones. El concepto originario del siglo XX de legislación laboral como normatividad de las relaciones de trabajo (relaciones industriales), fue

concebida como el conjunto de derechos y obligaciones frente a la desigualdad que el mercado genera, y por ello es fundamental entender las reformas laborales neoliberales como una distorsión planeada de la norma (la ley), para imponer un mecanismo de flexibilidad a partir de nuevos sistemas de relaciones industriales a nivel internacional (global) concebidos bajo el discurso del *management* o gestión empresarial. Cambiar todo el marco regulatorio implicó entonces todo un cambio político histórico.

Esto último va más allá de solamente dejar en manos del libre mercado (las fuerzas definitorias de la oferta y la demanda) la regulación del trabajo, pues, por un lado, con ello se pugna porque las políticas neoliberales macroeconómicas que incluyen privatización, desregulación y ajustes estructurales se vuelvan la normalidad, una normalidad casi de índole natural; pero, por otro, también se imponen las nuevas doctrinas gerenciales originadas en el modelo japonés, pero ya occidentalizadas o adaptadas a entornos relativamente diferentes al original, que ponen énfasis en la productividad-calidad-competencia.

Así surge una nueva cultura laboral de identidad con la institución-empresa y en el sector público la administración organizacional importada del sector privado, o, definitivamente la privatización total física y espiritual de algunos sectores productivos estratégicos. Por lo tanto el salario ya no se fija de acuerdo con la oferta y la demanda de la fuerza de trabajo o de la mercancía, ni con base en una normatividad negociada y acordada con las organizaciones sindicales y con el aval del Estado como garante legal, sino del desempeño individual y desarticulado del empleado enajenado de cualquier sentido de clase. Cambió por lo tanto el concepto de trabajo para reducirse al más restringido de mero empleo.

El concepto de flexibilidad no tiene un significado unívoco en el debate teórico; por ejemplo, para algunos analistas, la flexibilidad comprende tanto la capacidad de la empresa para el uso racionalmente técnico y organizativo de la fuerza de trabajo en el proceso productivo, como el poder de la gerencia para ajustar las contrataciones,



el empleo y el salario a las condiciones cambiantes del mercado y a las necesidades de dichas empresas. El nivel de flexibilización requerido en los mercados de trabajo sigue en discusión aun después de años de políticas neoliberales, pero es innegable que hubo una transformación estructural proveniente de un cambio de fase en el desarrollo capitalista y, en consecuencia, en el patrón de acumulación, en los sistemas productivos y en las formas del trabajo.

Para los organismos financieros internacionales (FMI, BM y OCDE) y para las corporaciones transnacionales aún se requiere de mayor desregulación laboral (flexibilidad); la OIT en cambio opta por discutir más requerimientos de protección de los derechos laborales y la promoción del trabajo decente. Si bien las políticas neoliberales no se han aplicado con la misma intensidad en los países centrales (Europa, Canadá, Estados Unidos, Japón) que en América Latina, el modelo general tiene modos básicos únicos. Puede haber flexibilidad con desregulación, pero también sin desregulación, pero a lo que sí conduce es a la precarización porque aunque hubiera trabajadores con mayor remuneración que otros, lo que sí se provocaría con los ajustes es una precarización del orden ético, una precarización incluso espiritual y que en el trabajador académico se evidenció en un cambio de ideología y de discurso.

Los discursos neoliberales plantearon que la legislación laboral impedía a los trabajadores decidir el uso de su capacidad de trabajo al máximo que les era posible, coartando así el libre ejercicio del derecho a entrar en relación laboral; idea que se inculcó como la nueva cultura de la competencia-productividad-calidad en función de un individualismo utilitarista, mismo que podía, por supuesto, trastocar toda forma de valoración-evaluación del trabajo, en función del desempeño y los estándares de productividad-calidad; así era más sencillo quebrar la negociación colectiva, la organización en sindicatos, la convivencia comunitaria de los trabajadores, el principio de solidaridad y, más específicamente en el ámbito académico, la organización de comunidades académicas y de aprendizaje.

Todo ello no habría sido posible sin el cambio del discurso y, por lo tanto, de la ideología dominante, es decir, de toda una transformación profunda de la filosofía de vida de la especie humana. Así, se puede decir que los profesores contratados por tiempo completo también se han visto sometidos a condiciones precarias en función del escenario general de la flexibilidad que afecta, primero, a los contratados por hora e interinos, pero también a aquellos en la medida en que el trabajo aumenta y en que la evaluación se da necesariamente bajo el discurso de la productividad-calidad y que les lleva a caer, incluso, en casos extremos, a un despojo de los valores éticos universitarios.

En el mundo del trabajo los elementos que caracterizan la precarización laboral de los académicos se manifiestan en:

- 1) Segmentación de la fuerza de trabajo en términos categoriales, salariales y de *status* (no puede haber colectividad donde hay fragmentación)
- 2) Subcontratación y contratación temporal (es preferible ser explotado que estar excluido)
- 3) Inestabilidad en el empleo
- 4) Consecuencias de alteración y deterioro de la salud física y mental
- 5) Afectación del trabajo académico en términos pedagógicos

Neffa (2012) describe algunas formas de flexibilización: 1) De la producción, 2) Del salario, 3) De la seguridad social, 4) De las calificaciones y competencias laborales (polivalencia), 5) De los tiempos de trabajo (turnos, horas trucas, etcétera), 6) De las relaciones de trabajo (de lo colectivo a lo individual), 7) De la relación salarial (transformación de “verdaderos empleos” como dice Robert Castel, por subcontratación y tercerización: *outsourcing*, inestabilidad, incertidumbre laboral). Y podríamos agregar la flexibilización de los ambientes de trabajo: por ejemplo resulta emblemático el caso de la gigantesca empresa Google, que modificó incluso sus instalaciones hasta convertirlas en una magno-sala lúdico-visual infantilizada para mantener a los trabajadores el mayor tiempo posible “cautivos” y produciendo.

## ***B. Alcances de la precarización laboral en el mundo académico***

Actualmente vivimos una reestructuración de la división internacional del trabajo, cuya excesiva flexibilización y precarización ha llevado a experimentar también profundos cambios en las formas socioculturales del desarrollo de los pueblos. El ámbito académico y los procesos educativos no han podido escapar al ajuste y se han visto envueltos en medidas que enfatizan la precariedad de dicho trabajo y de las condiciones de estudio como símbolo de los tiempos actuales.

Podemos decir que la flexibilización del trabajo académico se ha instrumentado a través de dos tácticas: la primera es la que se vincula al ámbito de la producción y de la compra-venta de la fuerza de trabajo, que ha provocado una reducción de los costos, reduciendo los salarios y aumentando a su vez las horas de trabajo, lo que implica un mayor grado de esfuerzo laboral no remunerado (un mayor grado de explotación del trabajo vivo) y que podríamos denominar de flexibilidad descendente, como la llama, por ejemplo, Michael Piore, término que encuentra mejor significado en inglés *flexibility downward*. **(Lechuga y Ramos 2010, 28)**

La pregunta primera suele ser si en lo académico se puede hablar de producción, lo que no tiene mayor discusión si entendemos que se trata de la producción de conocimientos materializados en diversas formas y productos, y de la formación de los portadores del mismo como fuerza de trabajo calificada (profesionales egresados de las instituciones de educación superior), elementos que en la actualidad tienen un valor superior a otros factores productivos, como se puede ver en el uso del concepto de valor-conocimiento que caracteriza actualmente a uno de los componentes más importantes de la valorización del capital, **(Didriksson, 1993)** pero que al mismo tiempo involucra otros aspectos sin los cuales la educación y la academia se desnaturalizan y sufren una instrumentalización enajenante y ajustada al interés abusivo de las empresas, alejándose del humanismo y del sentido social que ella tiene desde su origen.

En esta lógica, cuando las corporaciones y sus representantes gubernamentales importan conceptos desde la cultura y la administración empresarial, la planeación educativa ha dado cauce a la instrumentación de diversas políticas que convierten el proceso educativo en una especie de estrategia de corte tecnocrático y alienante, dando lugar a una educación que busca responder a niveles de calidad, eficiencia y rentabilidad extraídos de dichas concepciones y tendencias administrativas y empresariales; una educación que se impone como un proceso de mera fabricación y reproducción de capital humano calificado, al estilo de las peores narraciones de ciencia ficción, por lo que la actividad de las instituciones educativas deja de ser social para convertirse en simple hecho mercantil. La aplastante imposición de la normatividad económica por parte de las instancias de decisión a todos los niveles perfila, auxiliados por la obediencia política a que se somete a los países dependientes y a los sectores sociales subordinados, las características que revisten a la educación hoy.

Podríamos decir que es ésta una de las actividades más contradictorias en sí misma: por una parte significa el proceso a través del cual la humanidad va recuperando las experiencias históricas culturales y civilizatorias para crear otras nuevas y hacer de su existencia, como saber científico y conocimiento especializado, un desarrollo dinámico constante; pero, en su cara opuesta, la educación puede resultar, además de un medio de socialización con frecuencia alienante, un gran negocio o un método de control y adaptación social y política eficiente, por lo que destinar controladamente recursos económicos a ésta resulta ser, cuando estratégicamente se ha planeado la recuperación de dichos fondos con claras ganancias reflejadas, una verdadera inversión redituable y no un gasto superfluo desde la ideología del capital.

Así, sin escapárseles ningún detalle, los promotores de la educación neoliberal calculan cómo obtener réditos invirtiendo en la educación y diversificando el uso del capital académico, de tal forma que la inyección de recursos no es igual en un país

industrializado que en uno que no lo es, en aquél se suministra infraestructura suficiente para permitir avances científicos y tecnológicos de punta, en éste se dedica la mayoría de la inversión (mucho más controlada) a la producción de fuerza de trabajo (capital humano) y a la capacidad acotada de gestión tecnológica dependiente.

La educación superior mundial que se imparte, por lo tanto, no es en lo absoluto homogénea; esto es, aunque el diseño general del sistema educativo ha sido cuidadosamente confeccionado para generar utilidades y control político, los modelos que se aplican en cada país difieren, e incluso, dentro de cada país pueden encontrarse también modelos y experiencias educativos contrastantes y segmentados, aunque la fórmula básica es una sola que explica nítidamente los cambios en el sistema educativo mundial en cuanto a las relaciones laborales del personal docente y de investigación: flexibilización y precarización del trabajo académico para reducir los costos de producción y aumentar el control político e ideológico de este sector y del conjunto de la sociedad.

La segunda táctica con la que se aplica la flexibilización académica se refiere a la organización del trabajo en cuanto búsqueda de estrategias para lograr una producción en masa con base en el uso indiscriminado de la tecnología, rasgo característico de la sociedad industrial y aún más de la hoy llamada sociedad de la información, modelo que de alguna forma desarrollaron los referentes clásicos de la organización del proceso productivo: el taylorismo y el fordismo. La idea básica de la producción en masa es que la productividad aumente, fragmentando y volviendo más elástico el proceso de producción en una serie de tareas definidas y en una diversidad de perfiles individuales programados, de tal modo que se requiere personal docente especializado, pero a la vez suficientemente flexible: lo que la fría (y vale decir aberrante) teoría del capital humano llamó adiestramiento de recursos humanos. **(Lechuga y Ramos 2010, 29-31)**

Hoy en día, la educación tecnocrática ha ganado terreno de manera acelerada al definir, en muchos casos, una estrategia unilateral que prácticamente prescinde de los docentes o cuando menos los subordina a la dinámica cibernética y de comunicación digital cada vez más preponderante; así, se hace un uso excesivo de las nuevas tecnologías para impartir una educación a distancia (en línea) o presencial, pero de carácter automatizado y de mero depósito y transmisión de información, que los estudiantes almacenan en sus computadoras y en otros dispositivos, y en donde incluso el espacio histórico de construcción del aprendizaje escolarizado, el aula, va desapareciendo o virtualizándose. La flexibilización, en este caso, conduce a una desreglamentación o desregulación laboral que termina con todo tipo de estabilidad para la clase trabajadora de la academia.

La flexibilización del trabajo académico es hoy en día más que una estrategia, una argucia para la recomposición de la condición salarial y del ejercicio de la explotación de la fuerza de trabajo intelectual, para adecuarse a las mutaciones geopolíticas y tecnológicas producidas por la globalización y el neoliberalismo, en donde el parámetro estructural para definir inclusiones y exclusiones es conocido como el sistema de competencia y calificación. Como ejemplo de ello podemos mencionar la normalización a través del ISO (International Organization for Standardization) en sus diferentes versiones de certificación empresarial, métodos de reingeniería y calidad total, marketing, modelo de competencias y otros, con los que se imponen criterios de medición y certificación del rendimiento educativo para posteriormente condicionar el flujo presupuestal a las instituciones. **(Lechuga y Ramos 2010, 32)**

La flexibilización que se vive de una forma particular en el mundo académico no es menos agresiva que aquella que se da en el terreno industrial y comercial, sobre todo en el campo de la enseñanza de lo social y humanístico en las universidades y demás instituciones de educación superior públicas, pues es una necesidad para el neoliberalismo que los cuadros de formación de la enseñanza superior se acoplen

a las nuevas tareas y ópticas que implica la reestructuración social y política de la sociedad en esta nueva fase del desarrollo capitalista.

Este contexto ha dado lugar a un recrudecimiento de la precarización y flexibilización del trabajo académico de manera común en la región de América del Norte, fenómeno que ha adquirido nomenclaturas específicas: *casualization of academic labor*, *more contingent academic labor*, (Berry, 2005) y que si bien en los años setenta había avanzado un poco en estabilidad y seguridad laboral, sin embargo, seguía siendo un objetivo fundamental con la demanda de la profesionalización del trabajo académico.

Aunque el trabajo y el trabajador que lo realiza siempre han estado sometidos al despotismo del capital y de sus representantes, dentro y fuera del proceso productivo, esto ha llevado al sector social que vive de su trabajo a desplegar, a lo largo de la historia de más de quinientos años de capitalismo, diversas formas de resistencia y de lucha por la reivindicación de sus derechos laborales como expresión específica de los derechos humanos en el ámbito laboral y productivo.

Sin embargo, después de movimientos y revoluciones del proletariado moderno durante el siglo XIX y la primera mitad del XX, y como consecuencia de los efectos de la crisis general de 1929 y de dos sangrientas guerras mundiales sobre la estabilidad del sistema-mundo capitalista, se desarrollaron, primero hacia fines del siglo XIX y posteriormente con mayor fuerza en el periodo de posguerra, múltiples modalidades del Estado social en todo el orbe, que generaron, entre otras cosas, formas de regulación laboral y legislaciones de protección del trabajo, en correspondencia con los niveles históricos alcanzados en la organización política y social de los trabajadores.

Por ello, al revertirse desde los años noventa un largo proceso de casi dos siglos de mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo, y de reconocimiento de los derechos laborales en las formas del Estado, a partir del ascenso de las políticas

neoliberales en un contexto de globalización, hoy se caracteriza como trabajo precario no a los resabios de precariedad que el desarrollo capitalista desigual y dependiente, y el atraso económico arrastraban antes de la década de los ochenta, sino a los modelos de contratación y explotación del trabajo que se han ido imponiendo en los últimos treinta años, sobre la base del desmantelamiento del Estado social y de bienestar, de la flexibilización laboral y de la desregulación del trabajo.

Es este modelo de reciente desarrollo el que ha repercutido en nuevas formas de pobreza, de desempleo estructural, de economía informal, de uso abusivo del tiempo de trabajo por parte de las empresas, de debilitamiento sindical, de desarticulación de los sujetos sociales, de pérdida de la conciencia de clase, de despolitización y demás, el que ha hecho de la mayoría de las actividades que realiza el mundo académico un trabajo precario, y el que golpea de manera más impactante a los contratados en condiciones vulnerables, caracterizados por los bajos ingresos, la inestabilidad y la desprotección laboral, la flexibilidad arbitraria y unilateral, decidida por la parte que contrata o emplea, o la ausencia de prestaciones y de seguridad social, entre otros elementos.

De esta manera, las condiciones laborales del trabajo educativo universitario se fueron precarizando y modificando la propia naturaleza de los sujetos académicos de dicho sector, como lo señalan diversos estudiosos:

“Desde el punto de vista teórico, las dimensiones objetivas corresponden a un concepto descriptivo que denominamos *precariedad en el trabajo*, que permite trazar por medio de indicadores objetivos y cuantificables el perfil sociodemográfico y laboral de las personas y su trayectoria en el trabajo. Este concepto deberá enriquecerse y ampliarse a través de la comprensión del sentido que tiene el trabajo para las personas, en relación con otras esferas de su vida individual y social y su despliegue en el tiempo. A este proceso lo llamaremos *precariedad biográfico-social*.

[...] La *dimensión temporal* permite entender las características del empleo en un punto determinado del tiempo; proporciona información sobre la estabilidad y las garantías (prestaciones) que normalmente acompañan a un



empleo de tiempo indeterminado y que están ausentes en los contratos temporales o por tiempo determinado; revela la presencia de la intermitencia y la multiactividad en el empleo y pone en perspectiva la situación actual con el pasado y el futuro laboral de las personas. La *dimensión organizacional* incluye la movilidad en los mercados internos y externos de trabajo, y en los primeros la observación de tres indicadores principales: los puestos que ocupan los trabajadores, los turnos y las jornadas laborales. Algunos otros aspectos referidos estrictamente al control organizacional no son tan cuantificables porque se relacionan con la actividad laboral cotidiana, las relaciones con los jefes, los métodos de control, etcétera.

Una tercera dimensión, que es la más analizada en los trabajos sobre precariedad, es la del *ingreso*, medido por el salario o por las prestaciones como porcentaje del ingreso total. En un estudio comparativo entre ocupaciones con niveles de escolaridad tan distintos, las diferencias de ingreso podrían parecer evidentes; sin embargo, resulta valioso examinar lo que ocurre en cada ocupación, determinando qué tanto representan las distintas formas de pago (bonos, ingresos de distintos trabajos) en sus ingresos globales y relacionar el ingreso con el mercado de trabajo de cada ciudad o región analizada”. **(Guadarrama et al 2012, 224)**

En un sentido semejante, la instrumentación o puesta en práctica del modelo de flexibilización productiva y laboral en el mundo industrial y que ya se ha extrapolado al mundo académico, se da a través de diversos talantes como los siguientes:

-Reducción del costo de fuerza de trabajo que implica: deslocalización (*offshore*) y subcontratación (fragmentación-tercerización a través del *outsourcing*).

-Reorganización del trabajo (lo que antes hacía el taylorismo en cuanto a planeación) para que la productividad aumente pero haciendo más elástico el proceso con una serie de tareas a las que se adaptan perfiles individuales programados y para lo que se adecua un modelo de planeación por competencias, re-adiestrando los recursos humanos, para lo que es necesario una gestión empresarial de nuevo tipo o *new management*. **(Celis Ospina 2012)**.

-Implementación de un pensamiento común. Así como en el centro del modelo fordista están la cualificación, la definición precisa de puestos de trabajo, una cultura laboral-empresarial rígida y vertical; con el modelo toyotista más bien se generalizan

las competencias gerenciales, igualmente implementadas en el modelo educativo neoliberal e imponiendo en las instituciones educativas una versión de esa nueva cultura laboral-empresarial.

Si hoy en día una nación no trata con enormes deferencias y privilegios al capital, entonces verá rápidamente cómo éste se retira de su territorio y migra a otros destinos, en cambio el trabajo no recibe ninguna consideración, pues no solamente no puede retirarse ni arribar a su gusto, sino que está encadenado, como señalan muchos analistas, a nuevas formas de esclavitud laboral. La movilidad del capital en contraste con las fuertes delimitaciones territoriales y sociales del trabajo, se vuelven factores determinantes de la complejidad y la incertidumbre que hoy caracteriza a las formas de vida y de trabajo de la población mayoritaria, lo mismo que a sus posibilidades de organización y de acción política. Estas mismas condicionantes se aplican al trabajo académico y son el marco en el que se despliegan las actividades de la educación superior.

El trabajador académico no sólo ha perdido derechos sociales y laborales, sino que ha visto disminuir su acceso a los servicios y condiciones de vida básicos para su desarrollo normal y adecuado en todos los terrenos, ello a pesar de que se ve determinado por variadas presiones provenientes de la globalización en un nivel mayor al de otros sectores laborales; presiones tales como las que se desprenden del lugar primordial asignado hoy a la ciencia y la tecnología en el desarrollo, o del papel destacado que juega en la preparación de la gente para ajustarse a los entornos culturales y educativos predominantes en la sociedad del conocimiento en boga.

Así como se alteró dramáticamente la correlación de fuerzas entre el trabajo y el capital en beneficio de éste al empezar el siglo XXI (lo que ha implicado, entre otras cosas, una caída sustancial de los salarios reales y de su poder adquisitivo), igualmente se han manifestado el decaimiento del sindicalismo y la acumulación de derrotas políticas del mundo del trabajo, razón de fondo que explica los problemas

que experimenta en particular el sindicalismo universitario en nuestro país y en el mundo.

En el mismo sentido, la despolitización que acompaña el impulso del individualismo utilitarista y del pragmatismo propios de la ideología neoliberal, sumada a los efectos desastrosos que las políticas de ajuste han tenido en las instituciones y en las condiciones de vida y de trabajo de los profesores y demás trabajadores de la educación superior, han provocado una crisis indiscutible en las organizaciones sindicales del sector universitario, que hoy necesitamos revertir aunque no con los mecanismos que antaño se utilizaban para la lucha gremial, pues las propias transformaciones generacionales hoy nos obligan a pensar alternativas de forma más creativa.

En el terreno específico de la educación superior y de la ciencia y la cultura (aunque no se aleja demasiado de lo que acontece en la educación básica y media), la lógica dominante de la imposición del modelo productivo que flexibiliza y precariza el trabajo, forma parte del contexto histórico mundial en proceso de transformación; los trabajadores académicos de la educación superior y universitaria necesitamos identificar los principales elementos de caracterización que moldean, técnica y socialmente, nuestra labor específica, así como las condiciones jurídicas y políticas en que se desenvuelve en las instituciones educativas, de tal manera que tomemos conciencia de que formamos parte de ese mundo del trabajo más extenso y diverso, que hoy enfrenta una de las más importantes ofensivas vividas a lo largo de quinientos años de capitalismo, y necesitamos, por lo tanto, abrir los horizontes de comprensión de las nuevas categorías que explican nuestra condición de desarrollo actual.

Actualmente, la imposición del esquema de empleabilidad que se despliega en el mundo académico ha adquirido mayor complejidad, toda vez que hay una convergencia de modelos diversos en el que destaca la gestión por competencia con el sistema meritocrático, pero también habrá que reconocer que hay tensiones

y conflictos presentes, generados por las correspondientes resistencias, si bien atomizadas o fragmentadas, que finalmente se ofrecen como puntos de tracción que equilibran en diversos parajes las fuerzas y ofrecen con frecuencia opciones contrarias a lo imperante.

En cuanto a las modificaciones en la cultura académica se pueden citar ejemplos como el hecho de que los saberes se trastocaron y el SABER SER parece hoy en día más un SABER COMPORTARSE de acuerdo con los requerimientos que impone el paradigma neoliberal y que implica el reconocimiento de distintos niveles de inteligencias de acuerdo con los parámetros que miden y otorgan reconocimiento de certificación y validación.

Las competencias se pensaron como método de legitimación de la deshomologación, más que como el camino para homologar o subir peldaños o como sistema escalafonario, porque dependen más del propio sujeto y de su voluntad; aparentemente ascender en las categorías laborales es un acto volitivo-meritocrático en el discurso neoliberal, quien queda fuera es porque no se esforzó lo suficiente según este enfoque, sin considerar que la injusticia como base de la premisa es que se mide por igual a los diferentes con los parámetros del mercado: productividad y competitividad.

En cuanto a la organización del trabajo académico también hubo ajustes, se consolidaron liderazgos artificiales contra el trabajo colegiado de pares; se desarrollaron formas de simulación, se desplegaron resistencias silenciosas; en cuanto a la evaluación y el reconocimiento del trabajo académico, estos se dieron a través de una dimensión meramente prescriptiva (alcanzar los objetivos de un trabajo confrontado con la escala de medición), más que de una dimensión real; por ejemplo, ello se tradujo en la publicación masiva de documentos para obtener puntos de validación con los que se obtienen los bonos o sobre sueldos sin que necesariamente hubiera producción de nuevo conocimiento; incluso se llegó a la ruptura del *ethos* académico, recurriendo a formas fraudulentas para cumplir con lo

demandado en cantidad en detrimento de la calidad. Así, la evaluación de tipo neoliberal en el mundo académico inhibió ingenio e hizo preponderar la cultura de los resultados en lugar de la de los procesos.

Esta cultura del modelo educativo neoliberal y de la nueva contratación académica ajustada a dicho modelo, impactó además de manera diferenciada a los países periféricos, donde el paradigma de la sociedad de la información prevaleció, privilegiando el saber-hacer frente al paradigma de la sociedad del conocimiento, que en los países industrializados destacó el saber aprender, el saber pensar, y el saber ser. Si bien ambos enfoques se impregnaron de los nuevos significantes, cada uno implicó dos formas de desarrollo por el contexto en que éstos fueron entendidos: liderazgo, asertividad, proactividad, polivalencia, iniciativa; es decir, había un lenguaje compartido pero con dos lógicas diferentes desde la mirada de la inserción en la calidad y en la categoría de “clase mundial”.

Para Neffa (2012) precariedad es el concepto más abarcativo y dinámico porque incluye a los de informalidad y trabajo no registrado, y a un porcentaje cada vez más grande de formas específicas de empleo, creando una sensación de inseguridad e inestabilidad que atentan contra la salud física, psíquica y mental de los trabajadores: “la precariedad del empleo es el mayor desafío de las sociedades contemporáneas, pues revela el establecimiento de un nuevo régimen de organización del trabajo y de integración profesional sostenido en la inseguridad social. Desde esta perspectiva, el punto crucial de la precariedad es la condición y *el sentimiento* de pérdida de seguridad de aquellos que lograron alguna forma de integración al mundo del trabajo y de algunos que la pretendían y no la lograron”. (Guadarrama et al 2012, 3)

Esa presión es la que hoy se conoce como el síndrome del *burnout* y que se sabe es uno de los diversos factores que incide en el aumento de casos de la denominada enfermedad del siglo XXI: la depresión. Hoy el sujeto social carga sobre sus hombros la exigencia del máximo esfuerzo individual, que habrá de enfrentar con

“astucia para el riesgo” y con la “creatividad” que “legitima” la propiedad privada desmedida. El mundo del trabajo en la actualidad está organizado con el marco de objetos, reglas y convenciones, como diría Boltanski, (2002) hay una producción cultural del capitalismo en forma de discurso; hay soportes ideológicos del capitalismo contemporáneo y hay reglas y convenciones impuestas.

Entre las convenciones impuestas en el mundo académico podríamos resaltar la relación salarial como centro de la nueva flexibilización-precarización laboral que durante las décadas de neoliberalismo ha permitido reclutar a trabajadores de la educación superior en categorías segmentadas, en donde los que ocupan la cima piramidal despliegan el imaginario de pertenencia a la institución, que a su vez es garante de su reputación y del reconocimiento público y social a su productividad, a través de mecanismos acordados como diplomas, certificados y certificaciones, medallas, premios, becas, bonos, constancias, grados, deferencias y hasta tratos cortesanos en algunas instituciones, correspondientes más a formas medievales y de épocas de la colonización que al vertiginoso siglo XXI. Convenciones que a una mayoría empleada en los niveles más precarios y que ocupan la base de la pirámide contractual académica le son negadas, convirtiéndolos en los “sin rostro laboral”.

Estas reglas convencionales, no necesariamente acordadas por todas las partes, y, por supuesto, no escritas en un espacio democrático, sino jerárquico y vertical, implican que el mérito y la competencia insana establecen relaciones de fuerza y relaciones de poder que privilegian o engendran, a su vez, lo que podríamos denominar “capas profesionales intelectuales diferenciadas”, que se refuerzan en la expresión simbólica de la aceptación del Otro, que en este caso es la institución que incluye o desecha, provocando una especie de “balcanización” del sector académico que, en una lucha feroz y generalizada, pelea los espacios de trabajo y de reconocimiento, los espacios para “ser”.

El trabajo académico, por lo tanto, es sometido a una constante desvalorización social, económica, cultural y política, que lo vuelve acentuadamente precario en

términos objetivos y subjetivos, restando efectividad y trascendencia a su desempeño en términos pedagógicos y propiamente académicos, colaborando con ello en la pérdida de confianza de la sociedad en la educación y en la crisis y estancamiento de las instituciones universitarias y de educación superior en general, precisamente en una etapa histórica que resalta el conocimiento como el principal factor de desarrollo.

### ***C. De la flexibilización y precarización del trabajo académico a la precarización espiritual del mismo***

Como ya antes hemos señalado, las causas del problema de la precarización las encontramos en la expansión de la educación superior en las décadas de los setenta y ochenta, en las diferenciaciones instituidas en el profesorado (entre profesores de tiempo completo y profesores de asignatura, entre docentes e investigadores, entre élites y cofradías privilegiadas frente a masas homologadas, etcétera) y en la implementación de las políticas neoliberales en la educación pública de los últimos treinta años. Estas últimas han provocado que el desarrollo de las funciones sustantivas universitarias se halle bloqueado y el trabajo académico sea deficiente, debido en gran medida a los problemas que la flexibilización y la precarización laboral han causado en el sector educativo.

En este periodo las instituciones educativas han cedido a una adaptación pragmática frente al modelo impuesto por el neoliberalismo a través de los gobiernos y de los organismos financieros internacionales, aceptando diversas formas de evaluación y de financiamiento extraordinarias, así como la aplicación de estímulos laborales, que han reorientando la práctica educativa hacia el cumplimiento de determinados objetivos tecnificadores, generadores de desigualdades.

El capitalismo nacido en el marco de la modernidad, carga tras de sí una historia de más de cinco siglos, un proceso de larga duración que se ha visto caracterizado por

la explotación, la degradación y la pauperización de todos los ámbitos de la vida humana y de la vida del planeta. Una desacralización del mito del trabajo libre, desde el enfoque marxista, y, por lo tanto, desde la propia mirada del trabajador, es lo que estamos experimentando actualmente; la explotación máxima y sin cortapisas de la fuerza de trabajo es el actual régimen neoliberal mundial, la exclusión de los ya de por sí históricamente desposeídos y la erosión del espíritu humano que, en el mundo educativo universitario ha llevado a una precarización del espíritu académico, parecen los signos del nuevo tiempo.

“La globalización del sistema económico ha ido avanzando y ha traído consigo un proceso similar en el ámbito de la educación; con ello se ha perdido de vista la dimensión intelectual del trabajo docente y se ha terminado por considerar que el profesor es un mero ejecutor de programas. Esto obedece en buena medida a la abrupta incorporación de la tradición estadounidense de este siglo en los sistemas educativos de varios países. Sus énfasis determinantes se pueden encontrar en varias reformas de la década de los setenta y en la profundización de las mismas bajo los programas de modernización educativa gestados en el marco de las teorías de mercado que, usando criterios de ‘eficientismo’ -un pragmatismo que se convierte en tecnocracia-, se encargaron de minimizar notoriamente la función intelectual del docente, para dejarlo simplemente como un operario del acto educativo”. **(Díaz Barriga 2007, p. 18)**

Dentro de esta dinámica de degradación generalizada es que se encuentra una de las profesiones más golpeadas en las últimas décadas: la docencia. El trabajo docente, y en general el trabajo académico, hoy en día se encuentra desacreditado y mal remunerado, es decir, que han quedado atrás aquellos tiempos en los que el maestro era una figura admirada; este noble oficio se desarrolla actualmente en forma por demás precaria: con contratos temporales y por hora, sin estabilidad laboral, sin seguros médicos ni apoyos para vivienda, sin reconocimientos profesionales y académicos, sin libertad de expresión y, peor aún, sin organización colectiva para modificar la situación vivida.



Desde los años ochenta-noventa, como lo hemos dejado ver en los apartados anteriores, las políticas neoliberales se convirtieron en el eje articulador de los proyectos de los gobiernos, los organismos financieros y las corporaciones transnacionales, que trajeron como consecuencia la desregulación del trabajo en general y del trabajo académico en particular; el docente quedó sujeto a la negociación contractual individual, reduciendo los salarios y beneficios, y ofreciendo condiciones laborales cada vez más precarias, en la lógica de hacer más con menos y ser eficaces, eficientes, productivos, competitivos, y acceder y permanecer en la calidad y en la mejora continua de acuerdo a los estándares impuestos. La calidad del desempeño empezó a ser evaluada como un logro individual, mientras por otro lado el trabajo docente se redujo a una actividad técnica e instrumentalizada, basada en el pago por mérito y no como una actividad compleja, intelectual y humanística.

Las políticas económicas neoliberales aplicadas a la educación han dado como resultado que ésta haya dejado de ser esa maravillosa aventura de la construcción y transmisión del conocimiento, para convertirse en un mercado y en una mercancía más. A la luz del contexto mundial y nacional de la globalización y el neoliberalismo, entendidos como dos fenómenos, complejos y determinados históricamente, diferentes pero articulados como la forma adoptada por el capitalismo en el siglo XXI, los problemas actuales que aducimos como característicos de los profesores universitarios y que requieren de una política pública que responda a su necesidad de consolidación, nos colocan ante la conveniencia de identificar adecuadamente el perfil cultural, pedagógico, político y tecnológico que será indispensable que adopten y tengan los académicos del siglo XXI en nuestro país para responder a los desafíos del mundo actual.

A más de tres décadas de aplicación de las políticas neoliberales en la educación superior (con modalidades como la modernización de las instituciones, el condicionamiento del presupuesto, la evaluación centralizada y sesgada, y la

promoción de criterios arbitrarios de excelencia académica, pasando por los programas de estímulos y becas, y por el control autoritario de los recursos para el posgrado y para el sistema de investigadores, así como por una política laboral de congelamiento de plazas y de restricción de tiempos completos), la planta docente de muchas instituciones públicas está hoy dividida entre los subalternos del poder del conocimiento (los profesores temporales, de asignatura, por honorarios, etcétera, y algunos de carrera con limitaciones para participar en los privilegios) y una élite conservadora del mismo (profesores e investigadores de tiempo completo, con acceso a sistemas elitizados de investigación, del posgrado y de los estímulos), que no obstante sus privilegios, también se halla subordinada a las burocracias institucionales y gubernamentales, y despojada de capacidad autónoma de participación en la toma de decisiones; representando el primer conjunto a cerca de cuatro quintas partes del profesorado y el segundo a la quinta parte restante.

Los trabajadores académicos hemos perdido el control de nuestra materia de trabajo por varias vías, como son: a) la nueva división internacional del trabajo y del conocimiento, que nos impone criterios y tareas segmentadas y subordinadas acordes con el interés de las potencias hegemónicas y sus centros de gestión de la ciencia y la tecnología de punta, provocando una depreciación de nuestro trabajo; b) la vigencia en la educación superior de perspectivas científicas y pedagógicas caracterizadas por la rigidez disciplinaria, el estancamiento teórico y metodológico, y la división artificial de las actividades de docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión, que las hace perder actualidad y pertinencia, al alejarse de referentes hoy fundamentales como los de la complejidad, la incertidumbre, la interdisciplina y la interculturalidad, y debilitar con ello su impacto en el aprendizaje significativo de los educandos y en el diseño de alternativas de desarrollo científico y cultural de la nación.

Pero también por medio de c) la progresiva privatización del sector educativo, que incentiva la mayor precariedad laboral del trabajo académico en las instituciones públicas y amplía el panorama de una educación de baja calidad, a pesar de los

discursos de excelencia que manejan los gobiernos de los últimos decenios, lo cual contribuye a acrecentar la pobreza material que ya de por sí afecta a la mayoría del pueblo mexicano; d) la pérdida de la capacidad de acción política y de negociación de los trabajadores académicos y de sus sindicatos, para contener los efectos perniciosos en la regulación laboral de los contratos colectivos, de tal manera que ahonda aún más la desmoralización y la apatía de los profesores del sector, y deja en manos de las burocracias y de los tecnócratas incrustados en el aparato de Estado, las decisiones que determinan el marco legal de la materia de trabajo y de la estabilidad laboral; etcétera.<sup>13</sup>

Sin duda, la lógica de las políticas educativas modernizadoras, surgidas del contexto de la globalización y el neoliberalismo, que rodean a las instituciones y a los trabajadores de la educación superior y universitaria, tanto a nivel mundial como a nivel nacional y local, han ido permeando los procesos académicos y las condiciones laborales e institucionales del profesorado, especialmente del profesor contratado por horas o de asignatura. La racionalidad técnico-instrumental coloca la primacía del deber ser sobre lo necesario y lo deseable en términos de lo académico y de la tarea docente. Esta lógica ha contribuido a la pauperización del trabajo académico y de las condiciones laborales e institucionales del profesor de asignatura (acceso, estabilidad, permanencia, participación, promoción y proyección académica) para el desarrollo de sus funciones académicas. El profesorado ha desarrollado lo que se conoce como un *habitus* precario:

“El *habitus* como sistema de disposiciones es el producto de la incorporación de la estructura social a través de la posición ocupada en esta estructura – y, en cuanto tal, es una estructura estructurada–, pero al mismo tiempo estructura las prácticas y las representaciones subjetivas, actuando como estructura estructurante, es decir, como sistema de esquema práctico que estructura las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los sujetos [...] La conformación de un “*habitus* precario” está imbuida de relaciones en el campo del poder que transgreden las lógicas propiamente productivas.

---

<sup>13</sup> Los ejes centrales de esta reflexión fueron expuestos en el 1er Foro de Trabajadores “Sin rostro laboral” en las Instituciones del Modelo de Educación Superior, organizado por la Coordinadora Nacional de Sindicatos Universitarios de Educación Superior, Investigación y Cultura (CNSUESIC). (Lechuga y Ramos 2014)

[...] Se trata por lo tanto de aquel campo donde se enfrentan los detentadores de diferentes poderes o especies de capital que luchan por imponer el “principio de dominación dominante” o el “principio legítimo de dominación”, intentando hacer valer su capital (su poder) como el capital dominante en el conjunto de los campos sociales, los cuales pretenden movilizar el “sesgo” del ejercicio de su *habitus*, a modo de intermediación simbólica, en la clausura de un sistema naturalizado de marginación, inclusión y exclusión social.” (Julián 2013, 197-198)

La vida mínimamente digna y civilizada de los trabajadores que, hasta cierto punto, se había logrado en varios países mediante la organización autónoma y las luchas obreras del siglo XX (en particular en la Europa de posguerra), condujeron a la reglamentación legal de los derechos laborales y sociales en todo el mundo bajo el marco de las múltiples expresiones nacionales del Estado social, derechos globalizados que fueron reconocidos en la Organización Internacional del Trabajo (la OIT, que existió, por cierto, antes que la propia ONU), pero que en esta nueva centuria parecen decaer y retroceder al siglo XIX.

Los académicos, vinculando la docencia, la investigación y la administración educativa, no podemos excluir de nuestro análisis la mirada contextual o el nivel ‘macro’, ni centrarnos únicamente en ella olvidándonos de la práctica concreta; se trata de vincular ambos extremos de los discursos educativos a partir de una definición ética y política de nuestro actuar. Ahora bien, para ello es menester concebir un proceso de construcción necesario y urgente de identidad laboral académica, reconociendo que conforme las políticas neoliberales avanzan, las condiciones laborales de los académicos se ven limitadas a funciones técnico-operativas y ello impacta necesariamente en la calidad educativa y en los alcances de los objetivos pedagógicos.

De esta forma, debemos transformar el *habitus* que hemos asumido acríticamente, porque ello nos ubica como sujetos íntimamente o espiritualmente precarios, y no sólo materialmente precarizados: “la condición de semiótica e interpretativa con que la precariedad cobra significado e imbrica los procesos de reconocimiento de los/as trabajadores/as se vuelve un espacio en disputa por la generación de sentidos que

articulen la heterogeneidad de formas en que se desenvuelve la precariedad y la constitución de un precariado [...] El precariado, como clase con un habitus propio, constituye la pieza motriz de los procesos de identificación, (re)acción y subordinación en el trabajo, y de la internalización de la 'condición precaria' en las narrativas y auto-descripciones de la clase trabajadora, así como también los desplazamientos y desarrollos de estrategias de supervivencia [...] De allí que el habitus precario restituye un 'sujeto precario' y 'una política precaria'". **(Julián 2013, 200)**

Todo esto conlleva que los nuevos sujetos académicos vean subsumidas las condiciones de precarización laboral bajo las que son contratados, en una precarización más compleja que implica el desarrollo de su propio ser, la precarización espiritual en función de su dimensión laboral: "El trabajo como lugar, espacio, relación y ejercicio, está directamente relacionado con una acción performativa de los vínculos de sujeción y (re) (des)construcción de la subjetividad". **(Julián 2013, 196)**

Uno de los efectos de esta modificación de la subjetividad del trabajador académico ha devenido también en la segmentación y estratificación a la que ha sido sometido, fragmentado su identidad y su actuación social en términos de su agrupación gremial y ubicándolo en nichos o islas separadas de trabajo:

"Así, la profundización indiscriminada de las políticas de deshomologación salarial supondría la conformación paulatina de una comunidad académica fuertemente segmentada, pudiendo distinguirse tres contingentes sumamente diferenciados:

a) Las masas. Amplio contingente de académicos esencialmente dedicados a labores docentes mediante contrataciones temporales y con fuertes cargas de trabajo en horas/clase/pizarrón, al laborar simultáneamente en diversas instituciones educativas. Este grupo contaría con un salario tabular base muy reducido y estaría ubicado al margen de los programas de remuneración indirecta mediante concurso. Su tamaño correspondería al 65-80 por ciento de la planta académica a nivel nacional. Además, se observaría una alta rotación de personal debido a la necesidad que tendrían de allegarse ingresos adicionales, cuya obtención dependería de las oportunidades

derivadas del ejercicio de su actividad profesional. Así, este amplio ejército académico circularía de una a otra institución y pasaría de su actividad docente a otras actividades de carácter profesional, estableciendo sus mayores vinculaciones fuera de la universidad [...]

b) Los nichos medios. Del amplio contingente que conforman las masas se desplazará un contingente mucho menor que intentará establecer su residencia en la universidad mediante la realización de una carrera académica de largo plazo. Este grupo menor estaría integrado por académicos con dos orientaciones claramente diferenciadas: por una parte, los académicos que centran sus mayores esfuerzos en la docencia, distinguiéndose por su capacidad en la enseñanza y por sus cualidades para trabajar en la elaboración de materiales y libros de apoyo docente. Por la otra, los académicos que se orientan fundamentalmente hacia la investigación, demostrando altos niveles de productividad en su trabajo. Al igual que en el caso anterior, este grupo recibiría un salario tabular base reducido, aunque participaría de los programas de remuneración indirecta mediante los que podrían multiplicar sus ingresos hasta en tres o cuatro veces. Este grupo se integraría por el 15-25 por ciento de la planta académica de tiempo completo a nivel nacional, existiendo importantes variaciones de una institución a otra.

El primer grupo, aquel orientado a la docencia, tendría pocas posibilidades de ir más allá de esta posición intermedia, en la medida en que los programas de remuneración indirecta se inclinan a privilegiar mucho más las labores de investigación [...]

c) Los nichos de excelencia. Grupo muy reducido de académicos de tiempo completo que se dedican a labores de investigación y gozan de amplio reconocimiento de su institución y de las comunidades académicas en las que participan, tanto a nivel nacional como internacional. De hecho, estos pequeños grupos de investigación altamente institucionalizados aseguran un reconocimiento importante para la institución y dirigen los programas de posgrado y de investigación, y las revistas evaluadas con altas calificaciones. Además, los integrantes de estos nichos ocuparán ellos mismos los espacios de evaluación asegurando su permanencia y estableciendo el perfil de su expansión generacional.

Por otra parte, la remuneración de los miembros de estos grupos de excelencia será significativa y adoptará legalmente la figura salarial, otorgando estabilidad en el empleo, elevados ingresos y seguridad social en el retiro. Además, gozarán de muy buenas condiciones de trabajo, contando con fondos gubernamentales suficientes para apoyar la realización de sus proyectos de investigación y con todo el apoyo institucional expresado en la flexibilidad de sus formas de organización, estructuradas al margen de toda norma burocrática fiscalizadora que dificulte la movilidad de sus integrantes o el ejercicio oportuno de los fondos asignados. Los nichos de excelencia

estarían conformados únicamente por el 5-10 por ciento del personal académico de tiempo completo a nivel nacional, mostrando importantes variaciones a nivel institucional y un crecimiento paulatino muy lento.” (Ibarra 1994, 11-12)

Por otro lado, podría pensarse que la práctica pedagógica de los profesores y su relación con la experiencia del aprendizaje y del desarrollo académico de los estudiantes, se desenvuelven al margen de los contextos sociales concretos en que se activan las comunidades magisteriales, sin embargo son éstos contextos los que determinan en buena medida el curso que siguen los trabajadores académicos. En el caso de la práctica pedagógica del sector mayoritario de la planta académica de las universidades e instituciones de educación superior, es decir, de los profesores en situación claramente precaria (interinos, de asignatura, adjuntos, temporales, por honorarios, etcétera), las condiciones laborales, académicas y políticas que se refieren a su nivel de vida, a su inserción laboral, etcétera, se vuelven factores condicionantes en la determinación de sus formas de ejercer la tarea pedagógica en todas sus fases, se traducen en efectos innegables en el desarrollo pedagógico de su labor.

Así, los académicos, al vincular la docencia, la investigación, la difusión de la cultura y la administración educativa, no podemos excluir de nuestro análisis la mirada contextual y no podemos tampoco olvidarnos de la práctica concreta, se trata de mantener una relación crítica y prospectiva de ambos extremos de los discursos educativos a partir de una definición ética y política de nuestro actuar. A pesar de las condiciones laborales y sociales apremiantes, difícilmente podemos desligarnos del sentido pedagógico que emana de la inserción de nuestro trabajo en un ámbito histórico y en una institución medular, que siempre ha estado sustentada en el objetivo supremo de la creación y recreación del conocimiento valioso.

De ahí la relevancia de que el profesor de asignatura no cuente con apoyo para su actualización disciplinaria y profesional, lo cual impacta en la obsolescencia de la propia enseñanza desplegada y en la falta de motivación y compromiso hacia la tarea docente, es decir, hacia la práctica pedagógica que va ligada a la

profesionalización de los docentes como proyecto de vida; a la libertad de cátedra como instrumento para el ejercicio de la autonomía académica e intelectual; a las oportunidades de desarrollo y crecimiento académico como requisito de sustentabilidad del oficio magisterial; a la vinculación de la docencia con la investigación y con la actualización constantes; a la condición psicoafectiva de la enseñanza y a los espacios de construcción colectiva del sentido de comunidad, entre otros factores.

#### ***D. Precarización laboral y salud en los trabajadores académicos universitarios***

De manera similar al impacto pedagógico que la precarización laboral puede tener, no pocos estudios han expuesto e incluso denunciado los efectos perniciosos en la salud de los docentes causados por las condiciones laborales precarias, ello porque el estrés aumenta en relación proporcional con la incertidumbre y el esfuerzo que debe realizarse para sacar el trabajo bajo presión. Esto afecta a todo el profesorado, no solamente al sector contratado por horas, aunque, sin duda, éste es el grupo más afectado; es decir, que también el sector que cuenta con basificación o con tiempo completo está no sólo a expensas del cobro de estímulos y, por lo tanto, de la medición por productividad, sino que debe trabajar a marchas forzadas y con apremio cuando no incluso en condiciones de verdadera coerción.

Sin embargo, no en todos los análisis se hace referencia a la afectación psicológica del estrés laboral causado por el trabajo precarizado: “Los aspectos subjetivos que intervienen en el fenómeno de la precariedad son ignorados frecuentemente en el análisis del fenómeno. Sin embargo, las percepciones, las vivencias y la interiorización de la precariedad son importantes tanto para su definición como para entender las prácticas sociales y las estrategias de los sujetos y los actores colectivos, como los sindicatos.” **(Guadarrama et al. 2012, 5)**



Los efectos del estrés laboral dada la flexibilización y la precarización en que se trabaja en el mundo contemporáneo, no solamente han sido estudiados por psicólogos y sociólogos, sino que es incluso materia de análisis jurídico:

“En la actualidad, la exigencia propia y de los demás, la competitividad cada día más latente en el medio de trabajo, debido a la escasez de puestos de trabajo y la ‘necesidad’ de cuidar el que ya se tiene, las condiciones de *precariedad laboral* y la *flexibilización* en las relaciones de trabajo, están originando severos trastornos psicológicos (que pueden somatizarse en daño físico o mental), derivados de estas circunstancias. Los *riesgos psicosociales*, junto con los *ergonómicos*, constituyen a los llamados *riesgos emergentes*, debido a que se caracterizan por ser las disciplinas de la salud laboral que aparecen en los últimos años, debido principalmente a que sus efectos no son tan evidentes como en las enfermedades y los accidentes propiamente hablando. Las causas, son amplias, diversas, y relativas ya que dependen directamente de las percepciones, experiencias y personalidad del trabajador que las sufre, entre ellas:

1. La tarea a desarrollar: Si es monótona, repetitiva, de mucha responsabilidad (o de tan poca que logre mermar la autoestima del trabajador que se siente infravalorado o de plano incapaz de merecer mayores cargas de trabajo), la falta de desarrollo en el lugar de trabajo (tener muchos años en el mismo puesto, sin aumento salarial o siendo estos tan diminutos que no repercuten en el mejoramiento de vida del trabajador y su familia), un ritmo excesivo de trabajo, etcétera.
2. La estructura jerárquica: Conflicto de competencias con respecto al empleador o un superior jerárquico, falta de valoración y reconocimiento de sus subordinados para ejercer el puesto que desempeña o nula y escasa retroalimentación informativa y coordinación con sus compañeros de trabajo.
3. Las características del empleo: Falta de ergonomía, inadecuadas condiciones generales de trabajo o inexistencia de un salario remunerador.
4. La organización del trabajo: Mala distribución de los turnos laborales, las horas extras mal pagadas e incluso sin pago alguno, el trabajo en fines de semana (aún si se descansa en el período comprendido de lunes a viernes), el trabajo nocturno o la realización de tareas que no corresponden al perfil del puesto que se desempeña.
5. Factores externos: Problemática del trabajador a nivel individual, social o familiar (cuando el trabajador “lleva” los problemas de la oficina a la casa y viceversa, lo cual influye directamente en su actividad laboral).” **(Lastra s/f, 47-48)**

Si se observan con atención estos indicadores y problemas causados por el sometimiento del trabajo a las condiciones que se han impuesto en el periodo de la globalización neoliberal en todo el mundo, probablemente ninguno desmerece o es ajeno en lo referente al trabajo académico. En el caso de América del Norte en general, especialmente en México y en Estados Unidos, está más que comprobado que se han ido agudizando aquellos factores de verdadero riesgo al generalizarse y consolidarse los ajustes que los organismos financieros y comerciales internacionales, en comunión con las corporaciones transnacionales y con los gobiernos de los países, han promovido en la educación en general y en la educación superior en particular.

Si quisiéramos entender por qué esta problemática no sólo ha alcanzado al sector docente y de investigación de las universidades y de otras instituciones de este nivel educativo (como también sucede con los trabajadores de la salud o los del sector de las comunicaciones), sino que parece acentuarse incluso por encima de otras actividades laborales físicamente más intensivas y pesadas como las de algunas industrias y campos agrícolas, necesitaríamos reconocer el impacto psicológico y moral que sufren aquellos trabajadores que vivían en nichos cobijados por el prestigio y la valía que el conocimiento científico y humanístico tenía en el pasado, así como las repercusiones de desgaste emocional en que redundan especialmente las condiciones de agotamiento anímico y espiritual en que ha caído el trabajo intelectual en la estructura de la psique humana más que el propio cansancio físico del trabajo manual, por supuesto sin disminuir el reconocimiento de la mayor explotación que experimentan los trabajadores de estas áreas.

Incluso el denominado síndrome del *burnout* (modo de referirse a “quemarse” en el trabajo, es decir, trabajar hasta el cansancio literalmente y el agotamiento emocional) y la fatiga mental son padecimientos que tiene presente el marco jurídico y, por lo tanto, han sido parte de la discusión y de la agenda que ocupa a los sindicatos en los últimos años. Permítasenos incluir aquí una cita extensa que, debido a la importancia que reviste la problemática referida a la salud de los

trabajadores en general y de los académicos en particular, y a que en el siguiente apartado lo atenderemos en el caso de los profesores de educación superior de la región norteamericana, merece analizarse con mayor atención en cualquier estudio sobre la vida y el trabajo en las sociedades contemporáneas:

“Los riesgos psicosociales de acuerdo a la teoría de prevención de riesgos laborales, son comúnmente detonados principalmente (aunque no de manera limitativa, como se ha explicado con anterioridad en las causas generales), por los siguientes aspectos, cada vez más comunes dentro del mercado de trabajo en el mundo.

**1. Precariedad laboral:** Hablamos de precariedad laboral cuando las *condiciones generales de trabajo* se encuentran por debajo del límite, de lo que consideramos *pleno empleo*, cuyo concepto entraña la exigencia de que todo individuo capaz de trabajar pueda acceder a una ocupación que constituya ‘un trabajo vestido de fiesta.’ En la actualidad existen actitudes nuevas ante el trabajo que disminuyen el interés del *pleno empleo*. Pueden identificarse entre las formas atípicas: 1. El trabajo no declarado, es decir, el que se realiza al margen de las disposiciones laborales, fiscales y administrativas; 2. El trabajo realizado por extranjeros que carecen de permisos requeridos por la ley; 3. El trabajo familiar, que al amparo de los lazos de parentesco permiten hacer caso omiso de las medidas de protección social, y 4. El trabajo realizado en micro empresas, por insuficiencias en la inspección de trabajo, actúan al margen de la legislación laboral [...]

La temporalidad de los contratos de trabajo es uno de los factores que repercuten en la precariedad laboral, además de una retribución salarial insuficiente para cubrir las ‘necesidades normales de un jefe de familia en el orden material, social y cultural y para proveer a la educación obligatoria de los hijos.’ La jornada de trabajo, cuando ésta es a tiempo parcial diario y ello impide obtener una retribución completa o por el contrario laborar jornadas extenuantes para lograr gracias a las horas extras un salario suficiente, por ser éste en sí mismo muy bajo. Una forma más de precariedad en el trabajo es la que sufren los trabajadores informales que no cuentan con seguridad social y por ende carecen de las prestaciones que ello ofrece. Todos estos problemas ocasionan en el trabajador un *sufrimiento psicológico*, lo que afecta la calidad de vida de los trabajadores, alterando su comportamiento, además de su identidad individual y colectiva en torno al trabajo. Además de que las estadísticas de *siniestralidad laboral*, indican que la mayor cantidad de accidentes de trabajo ocurren en empresas en que la precariedad laboral es el *fantasma* amenazante de las relaciones de trabajo.

**2. Trabajo estresante:** El estrés, entendido como la ‘activación de los mecanismos de reacción con el fin de encontrar nuevos equilibrios y

respuestas ante nuevas situaciones,' definición de estrés mayormente aceptada, no necesariamente es un fenómeno negativo, puesto que supone una adaptación dinámica ante una nueva situación. El punto de controversia nace cuando este desequilibrio sustancial (percibido) entre la demanda y la capacidad de respuesta (del individuo) bajo condiciones en las que el fracaso ante esta demanda posee importantes consecuencias (percibidas) suscita una reacción nociva (física o emocional) cuando las exigencias del trabajo superan en amplio rango, las capacidades del trabajador, sus recursos o sus necesidades. Las características del *estrés laboral* son: *cambios en las formas de trabajo* (evolución del trabajo desde una actividad física a una mental de solución de problemas y gestión de conocimiento); *el sector de servicios*, ya que se evalúan conforme a la calidad del servicio e implican necesariamente laborar principalmente bajo principios de conocimiento y manejo de nuevas tecnologías; *tecnologías de la información* (por la utilización generalizada de aparatos electrónicos, sin límites de horario y sobresaturación informativa); *incidencia oculta* (ya que no son visibles las consecuencias, no han sido considerados prioritarios en la prevención); *economía globalizada* (la competitividad repercute con mayores ritmos de trabajo para que aumente la productividad), *incorporación de la mujer al mercado de trabajo* (por ser considerada una amenaza a directivos varones), *edad de la mano de obra* (personas muy jóvenes o de edad muy avanzada no encuentran trabajo o tienen uno muy por debajo de sus capacidades, debido en un primer plano a la falta de experiencia y por el otro al exceso de ella), *el componente plural* (que desde el punto de vista étnico, convicciones, creencias religiosas o cuestiones de género como el sexo y las preferencias sexuales, son un creciente riesgo de tensión y conflicto entre los empleados).

Muchos autores ubican al llamado *mobbing* y al *bullying* como factores determinantes del estrés laboral, sin que ello sea correcto, dado que corresponden más bien al *acoso laboral* que se analizará posteriormente. Por tanto, el *estrés laboral*, sólo incluye a las cargas de trabajo que afectan el sistema nervioso al disminuir la resistencia biológica y el balance fisiológico natural del organismo, ocasionando problemas como trastornos psicológicos, mayor incidencia de siniestros, ausentismo laboral o baja productividad e incapacidad temporal o permanente por exposición prolongada al estrés.

**3. *Fatiga Mental:*** Producida por aquellas tareas que requieren un gran esfuerzo mental debido a que exigen atención, análisis y control de parte del trabajador porque la información que se recibe debe analizarse, interpretarse y con base en ello, dar respuesta. Podemos definir al esfuerzo mental como una cantidad desmesurada de trabajo intelectual en aras de conseguir un resultado en concreto.

Este esfuerzo puede originarse por el uso cada vez más constante de nuevas tecnologías, un exceso de automatización, que excluye al trabajador del conjunto operativo. La sintomatología que más a menudo se presenta incluye, entre otras cosas, dolor de cabeza, sensación de cansancio que no

cesa con el sueño o el descanso y por ende somnolencia constante, falta de atención generalizada y de precisión en los movimientos, con lo que disminuye la actividad y el rendimiento, además de propiciar errores [...]

**4. Síndrome del burnout:** El burnout es un término anglosajón que significa estar quemado, desgastado, exhausto y perder la ilusión por el trabajo. El *síndrome de quemarse por el trabajo* es entendido como una 'experiencia resultante de la combinación de estresores originados en el entorno social, laboral y en el propio sujeto,' para que el síndrome ocurra, son necesarias diferentes variables como el sexo, la edad, el estado civil, el número de hijos, el tipo de profesión, la utilización de medios tecnológicos modernos, disfunciones en el desempeño del rol, clima laboral, contenido del puesto y características de la personalidad. El *burnout* es una patología derivada del estrés laboral, llevado al extremo, caracterizada por 'agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal en el trabajo, los que constituyen signos y síntomas suficientes para considerarlo enfermedad.' [...]

Las manifestaciones del síndrome de quemarse por el trabajo, incluyen la presencia de sentimientos de impotencia y desesperanza, extenuación emocional y el desarrollo tanto de un autoconcepto negativo, como de actitudes negativas hacia el trabajo, la vida y los demás, que se reflejan en un trato frío y despersonalizado hacia quienes rodean al trabajador y en un sentimiento de inadecuación o de falta de motivación a las tareas que ha de realizar, es decir, despersonalización. También ocurre un cansancio emocional, que se manifiesta de manera física, psíquica o combinada con una pérdida progresiva de energía y la sensación de no poder defenderse de ese sentimiento negativo, aislándose de sus congéneres, mostrándose cínico, distanciado y utilizando etiquetas despectivas o culpando a otros de sus frustraciones; por último existe un complejo de incompetencia laboral hacia el puesto de trabajo, cuando las demandas exceden su capacidad. Dentro de las manifestaciones puramente físicas, se encuentran: problemas cardiovasculares como la taquicardia, palpitaciones, dolor precordial, crisis asmáticas, hipertensión arterial y problemas respiratorios; también hay dolores de estómago, dolor de cabeza, tos, catarros frecuentes, mayor frecuencia de infecciones, aparición de alergias, alteraciones menstruales, úlcera gastroduodenal, diarreas, problemas para levantarse, sudoración de manos, falta de apetito, hinchazón en las piernas, dolor de espalda, contracturas musculares o rigidez, problemas para dormir o dormirse de pie, temblor de manos, vértigos, entre otras.

**5. Rutina:** Para hablar de trabajo monótono [...] debe existir una tarea cuya realización implique largos periodos de tiempo, incluso la jornada completa, en los que la actividad es realizada siempre de manera uniforme y repetitiva [...]

**6. Acoso laboral:** Con dos vertientes, la primera de ellas es el acoso moral (*mobbing*) y el acoso sexual. El término *mobbing* (también denominado

*psicoterror* y acoso moral), fue 'introducido por el sueco Heinz Leymann en los años 80, publicado en el Comité Nacional Sueco de Seguridad y Salud Ocupacional,' se entiende por 'manifestaciones permanentes y sublimes de una conducta abusiva y especialmente de desgaste psicológico, que incluye comportamientos, palabras, actos, gestos y escritos que pueden atentar contra la dignidad, personalidad o integridad física o psíquica de un individuo en escenarios laborales,' consiste en comunicación hostil sistemática (individual o grupal), contra un solo individuo, quien como consecuencia sufre soledad e indefensión prolongada con base en acciones, hostigamiento frecuente y persistente y a lo largo de un período prolongado, ocasionando un suplicio psicológico, psicosomático y social. La víctima puede no tomar en serio las bromas, calificándolas simplemente como pesadas, pero con el paso del tiempo los ataques, cada vez más insidiosos, se multiplican y la persona se siente inferior y acorralada en situaciones desagradables, volviendo a casa 'desgastado, humillado y hundido.'

Los tipos de *mobbing* pueden ser: rechazo a la comunicación verbal, siendo escasa y sin confrontación directa con la víctima; un lenguaje frío e insulso con desprecio y burlas; se prefiere utilizar insinuaciones mentirosas y de silencios para crear malos entendidos que ocasionen problemas a la víctima al momento de realizar su trabajo; sarcasmos, burlas y desprecio; discurso paradójico en el que existe un mensaje claro y otro sobreentendido que se niega con el fin de lastimar; la información que requiere para desempeñar su trabajo es sesgada, obstaculizada, ocultada y distorsionada; mensajes distorsionados o con doble sentido; discriminación y aislamiento para eventos de carácter social al interior de la oficina; se restringe su lugar de trabajo limitándolo para que sea aislado y poco digno de la víctima; se obliga al trabajador a realizar trabajos que le perjudiquen en su salud.

El *mobbing*, atraviesa diferentes fases, la primera de ellas es la *fase del conflicto* en la que los 'roces' son nimiedades que se solucionan de manera positiva; sigue la *fase de mobbing* en la que el acosador se comporta de manera perversa para ridiculizar y aislar a la víctima; la *fase de intervención desde la empresa*, ocurre cuando Recursos Humanos o algún directivo se entera y actúa al respecto, para este momento, generalmente ya es muy tarde para la víctima, la empresa puede implementar mecanismos para que no vuelva a ocurrir con algún otro trabajador y por último, la *fase de marginación o exclusión de la vida laboral*, desemboca en el retiro de la víctima de su puesto de trabajo, aunque hay algunos que soportan estoicamente resultando un trastorno negativo difícil y a veces hasta imposible de superar sin la ayuda psicológica adecuada.

El *mobbing* se diferencia del *bullying*, en que este último generalmente se refiere al acoso escolar y generalmente va acompañado de violencia.

El *acoso sexual*, se refiere a insinuaciones de carácter sexual, que sufre generalmente la mujer trabajadora, ya sea de sus superiores, quienes en

ejercicio de su poder jerárquico solicitan favores sexuales para sí o para terceras personas, o de sus compañeros o inferiores jerárquicos, es decir, el llamado *acoso ambiental*.” (Lastra s/f, 48-55)

La preocupación que despierta en nosotros el acercamiento a los problemas que el condicionamiento laboral en la era de la globalización neoliberal trae en la salud de los trabajadores, mismo que hemos reconocido como uno de los asuntos destacados de la discusión sindical en organizaciones como la COCAL que explicaremos en el último capítulo, no proviene solamente de la experiencia de toma de conciencia sobre aspectos que invaden el quehacer cotidiano y la vida misma de los profesores que somos, la mayoría de las veces sin alcanzar un entendimiento suficiente sobre su significado y sobre sus repercusiones en todos los elementos constitutivos de nuestra humanidad y sociabilidad, sino de que representa una amenaza mayor a la necesidad de una existencia individual y colectiva digna y de un proyecto de realización social nacional y mundial justa.

De aquí también la necesidad de siempre referirnos, en el momento de remarcar los efectos laborales y sociales de la precarización del trabajo académico, a lo que hemos llamado la precarización espiritual del mismo, ya que suele suceder que la atención se centre en las condiciones objetivas y político-legales que han producido en la educación superior las políticas neoliberales, sin tomar en cuenta que no es posible medir y evaluar la vida humana y la organización de la sociedad en la que se inscribe ésta, si no ubicamos los componentes de la subjetividad que definen al individuo como sujeto social y como actor político; por ello al hacer referencia a esta precarización espiritual que acompaña la afectación de los derechos laborales y de las condiciones de trabajo de los profesores, estamos indicando fundamentalmente los términos de esa crisis de identidad que ha generado una desarticulación de la comunidades educativas de las universidades.

La crisis de identidad de los nuevos sujetos académicos de la educación superior de México y de la región norteamericana, pasa sí por las transformaciones materiales que hemos descrito y explicado, pero igualmente por las consecuencias

y los fenómenos paralelos que han significado en los terrenos pedagógicos, políticos y sindicales, a los que debemos sumar esos ámbitos de la salud física y mental y esa ambigüedad e incertidumbre con las que se construye el sentido de pertenencia y la ubicación de la persona en el mundo real.

La dimensión compleja del sujeto social que abarca los elementos objetivos y subjetivos que componen su existencia real, nos obliga a contemplar relaciones y articulaciones más ricas y prospectivas que se hallan en el fondo de los procesos de producción y de trabajo en la sociedad contemporánea, que en el caso de los trabajadores académicos implica la dupla de precarización laboral y precarización espiritual, que norma muchas de las condiciones de nuestra situación institucional, pero sobre todo de nuestra dignidad y de nuestra capacidad de reorganización política que hoy debemos superar.

Por ello, ahora pasaremos a analizar y explicar la situación concreta que en todos los sentidos abordados en este apartado caracteriza al trabajo académico de México y de América del Norte, como un estudio comparativo y más específico sobre las determinaciones provenientes del contexto mundial e histórico, pero igualmente acerca de algunos factores que cobran vida en la región y en el ámbito nacional, referidos a la educación universitaria y superior, otorgando una centralidad indiscutible a las comunidades educativas, aunque abocándonos más que nada a los maestros y no tanto a los estudiantes o a los trabajadores no académicos con quienes el profesorado entra o debe entrar en una relación igualitaria y solidaria por encima de las estructuras burocráticas institucionales y gubernamentales hasta hoy prevalecientes en el sector.



## Capítulo 5

### Condiciones laborales e identitarias de los trabajadores académicos de las universidades de América del Norte

Como sabemos, la región de América del Norte está conformada por tres países: Canadá, Estados Unidos y México, así como dos áreas. En dicha región habita el 7% de la población mundial y abarca el 16% de la superficie de la tierra (<http://www.fao.org/3/i0350s/i0350s01e.pdf>). Como ya se ha dicho, a esta región no solo le une la geografía, sino una relación trilateral política y económica, pues pese a las diferencias históricas y de desarrollo interno, los tres países comparten hoy, más allá de tratados comerciales, una relación estrecha que ha modificado su rostro conjunto y le posiciona como una región destacada frente a otros grandes proyectos de regionalización del mundo como la Unión Europea o el Asia Pacífico.

Si bien México tiene, por supuesto, otro vínculo histórico, político y de hermandad y arraigo profundo e imborrable con América Latina, no deja de fungir como el país que sirve de puente entre dos grandes regiones del continente americano, la parte sur y la parte norte, pues con América del Norte ha consolidado ya una historia larga, hoy signada, por ejemplo, por una gran migración que ha partido de nuestro país y se ha integrado a las poblaciones estadounidense y canadiense aun cuando el idioma dominante es otro.

Sin embargo, en el concierto mundial de la integración global y del dinamismo intercultural, así como de la imposición de la mancha neoliberal que fue carcomiendo hasta el último rincón del planeta, incluidos los países con mayor desarrollo económico como Canadá, compartimos hoy experiencias en el ámbito laboral, al coincidir con el rumbo que tomaron las nuevas formas de producción y de contratación de la fuerza de trabajo, que llevaron, como se dijo en el apartado anterior, a una extrema flexibilización y su consecuente precarización laboral. Así pues, si bien la región norteamericana tiene diferencias estructurales notorias como el tamaño de las poblaciones nacionales o de los niveles generales de ingreso y de

calidad de vida, lo cierto es que se acercan en cuanto a algunas características en diversos ámbitos como el que nos ocupa en este análisis, es decir, el de la precarización del trabajo académico en la educación superior.

Como habíamos establecido en el capítulo 4, a la precarización del trabajo académico la definimos como una forma de contratación académica que ha ido en aumento en la educación superior a partir del esquema de flexibilización y desregulación laboral, cuyas características centrales son la inestabilidad y la desprotección, así como la desintegración de la identidad gremial, la segmentación, la estratificación y la consecuente atomización del sector; situación que genera un impacto pedagógico y académico, dadas las consecuencias que tienen dichas condiciones laborales en la construcción de saberes científicos y técnicos del profesorado, en su salud mental y física, y en el desarrollo de una precarización espiritual que se traduce en desánimo, apatía y despolitización.

Antes de exponer los casos de las tres naciones de esta región, queremos dejar sentado un planteamiento que ayuda a entender algunos de los filamentos que definen las experiencias universitarias y que ilustran el problema de la imposibilidad de homogenizar el quehacer y el funcionamiento de instituciones tan disímolas, tanto si hacemos una comparación entre países como si la hacemos al interior de cada uno. En este sentido, es necesario afirmar que la historia concreta de cada caso específico y de cada construcción nacional, involucra procesos largos que dejan de manifiesto las huellas que los sujetos sociales y las coyunturas históricas y políticas plasman en la hechura de los sistemas de educación y de las universidades en lo individual.

Por ejemplo, si extendemos la mirada al nacimiento de esta importante institución en el mundo occidental, que nos remonta al primer siglo del segundo milenio, tenemos la experiencia de la constitución de universidades como la de Bolonia, la de Oxford o la de París, donde el protagonismo de estudiantes y de profesores fue vital, ya que todavía no había organismos oficiales que las crearan o las sostuvieran.

Pero en esa larga historia, como ya se sabe, fue el siglo XIX el periodo en que se definirían mejor los modelos universitarios que se instaurarían como prototipos generales en diversas zonas del mundo, por ejemplo, el de la Universidad Napoleónica, el del modelo Humboldtiano asentado en Alemania o el modelo Británico tradicional.

Sin pretender ubicar con precisión el curso seguido por las instituciones universitarias y de educación superior en las tres naciones de nuestro estudio, nos parece que existe una impronta histórica en el modelamiento y la constitución de una especie de identidad de los sistemas y de las principales universidades de cada uno, donde podríamos establecer algunas conexiones con esa historia larga, por ejemplo al observar cómo en México la fundación de las primeras instituciones y su posterior consolidación como es el caso de la UNAM, no sólo podemos advertir de un reproducción del modelo napoleónico, aunque con sus peculiaridades, algunas provenientes de su original supeditación a la vieja España, pero en el que el rasgo más determinante para nosotros radica en su pertenencia a lo que podríamos denominar la experiencia constitutiva de las universidades latinoamericanas, ligadas inevitablemente al torbellino político y social que caracteriza a las revoluciones desde la época de la independencia de la corona española, y que en nuestra nación se perfila mejor a partir de la Revolución Mexicana.

Por otro lado, en Canadá es difícil ignorar la presencia, en las provincias angloparlantes, de un lazo profundo con ese modelo tradicional de la Universidad Británica en las escuelas más antiguas y en general en el espíritu que ronda el desarrollo de la mayoría de los recintos universitarios públicos y privados; y, por otro lado, en el caso de Québec y su fuerte arraigo con la cultura y el idioma francés, es notorio, hasta cierto punto, la introyección de las principales características del modelo napoleónico que sustentó el despliegue del liberalismo europeo en el siglo XIX en sus colegios y universidades.

En esta línea de reflexión, el caso estadounidense se vuelve arquetípico al transitar de las primeras universidades de la costa Este, fundadoras de la exclusiva y privilegiada *Liga de Marfil*, posicionadas en una larga historia (aunque no tanto como las de Europa e incluso de las primeras instituciones de América Latina), hacia un modelo que adoptaría un rasgo prototípico que le daría un toque modernista: el sentido tecnocrático y liberal-económico, e incluso pragmático (más al estilo de la filosofía de John Dewey que de otras referencias más limitadas), que se reflejaría en estructuras departamentales y en orientaciones sensiblemente más vinculadas al portentoso desarrollo capitalista de fines del siglo XIX y primera mitad del XX, dando lugar al principio rector del liberalismo corporativo que moldearía el gobierno universitario a partir de una hegemonía creciente de las corporaciones empresariales y su consecuente instrumentalización en favor de sus intereses. Esta tendencia se recrudeció, como hemos visto, con la llegada de las políticas neoliberales y se convirtió en el ejemplo a seguir en muchas partes del mundo.

Así, la forma en que se impusieron las características y los programas de reestructuración y ajuste neoliberal de las universidades en las tres naciones y en buena parte del resto del mundo desde los años ochenta, se encontraron con las historias y con los sujetos académicos que absorbían el espíritu de cada institución y de cada sistema nacional, que provocó distintas reacciones y experiencias tanto de adaptación como de resistencia. En el caso mexicano, de manera clara se mostró en los movimientos de huelga estudiantil de la UNAM o en expresiones más específicas como las movilizaciones de estudiantes normalistas o del IPN, pero igualmente en diversas acciones de los sindicatos de maestros y de trabajadores no docentes de las universidades, frente a la imposición de medidas como las restricciones presupuestarias.

No obstante que las huelgas y movilizaciones estudiantiles no fueron tan destacadas en Estados Unidos y Canadá como en México, tampoco estuvieron ausentes (como el caso de los estudiantes de Québec en 2012), y en algunos casos

locales, fueron los profesores los que impulsaron resistencias determinadas en defensa de sus instituciones.

Si bien no podemos generalizar las formas de reacción y de resistencia o adaptación a los impulsos neoliberales en la educación superior, lo cierto es que fenómenos como los que hemos abordado como el de la elitización y estratificación de las instituciones y del estudio, así como del trabajo académico en Estados Unidos y parcialmente en Canadá, son otros de los elementos que se hallan en el trasfondo histórico de los modelos universitarios de cada nación. Dejando esta breve reflexión de lado, a continuación ofreceremos una exposición sintética de los diversos elementos que al respecto ilustran el fenómeno del trabajo académico y su contexto en cada país de la región, dejando al final del capítulo un breve análisis comparativo de los tres países.

#### **A. *Canadá-Québec***

En el caso de Canadá haremos, en diversos momentos, una referencia especial a la provincia francófona de Québec, debido no solo a su condición lingüística y cultural diferenciada de las otras provincias de Canadá, sino fundamentalmente por consideración a la identidad que se ha plasmado en la historia de esa provincia y por el respeto político que han demandado y ganado los profesores y las organizaciones sindicales de Québec, con quienes hemos podido convivir en la experiencia unitaria de la COCAL, integrando en el discurso común y en nuestra relación particular la comprensión de esa forma específica del *ser* dentro de un Estado plurinacional.

Como igual haremos para los casos de Estados Unidos y de México, a continuación ofrecemos una exposición de los datos y las características que se desprenden de la experiencia concreta de este país en lo referente a las condiciones del trabajo académico del nivel superior y de su contexto inmediato institucional y nacional, sin dejar de mencionar algunos elementos de corte sindical.

### *Datos generales introductorios y específicos*

La población actual de Canadá es de 37 589,262 habitantes (**Statistics Canada 2019**) y su porción en edad de cursar estudios superiores (20-24 años) de 2 476, 698, es decir, cerca de 3 millones si se considera una ampliación del rango, a entre 19 y 25 años de edad. En Québec, la provincia francófona, la población en 2019 es de 8 408, 965 habitantes, poco más de una quinta parte del total de Canadá. (**Site officiel du gouvernement du Québec 2019**)

Como todos sabemos, Canadá es el segundo país más grande del mundo después de Rusia y su superficie total es de 9 984,067 km<sup>2</sup>; posee una gran cantidad de reservas naturales de todo tipo, así como enormes extensiones de agua y de glaciares. Este país ocupa por sí solo el 41% de la superficie de la región de Norteamérica y cuenta con 10 provincias (noción equivalente al de los estados de la República Mexicana): Alberta, Columbia Británica, Manitoba, Nuevo Brunswick, Terranova y Labrador, Nueva Escocia, Ontario, Saskatchewan, la Isla del Príncipe Eduardo y Québec; además de tres territorios: Noroeste, Nunavut y Yukón. De estas provincias, la de Québec es la más grande, con una superficie de 1 542,056 km<sup>2</sup>. ([https://es.wikipedia.org/wiki/Organizaci%C3%B3n\\_territorial\\_de\\_Canad%C3%A1](https://es.wikipedia.org/wiki/Organizaci%C3%B3n_territorial_de_Canad%C3%A1))

En cuanto a su concentración demográfica, la provincia más poblada de Canadá es la de Ontario, seguida por la de Québec; aunque esta última prácticamente constituye una nación dentro del país, debido al peso de su cultura, de sus instituciones y de su idioma (su población es mayoritariamente francófona). Como puede entenderse, la historia de la nación quebequense es compleja debido al proceso de asimilación inglesa, que ha derivado en diferencias políticas entre sus habitantes, divididos entre independentistas o separatistas y federalistas. La capital de Canadá es Ottawa y la de Québec es la Ciudad de Québec, además hay otras ciudades destacadas (ya sea por su población y/o por su participación económica)

como Toronto, Vancouver, Calgary, Edmonton y Winnipeg, algunas de ellas capitales oficiales de sus correspondientes provincias.

Canadá es una de las economías más grandes del mundo y forma parte del G7, el grupo de los 7 países más ricos y con mayor peso económico, político y militar. Su moneda es el dólar canadiense, que tiene un valor aproximado del 0.80 frente al dólar estadounidense. Los análisis económicos de este país prevén un PIB (Producto Interno Bruto) que podría superar la barrera de los 2 billones de dólares para el año 2021. Como habíamos dejado ver, las dos provincias que más aportan al PIB nacional son Ontario (con 40% aproximadamente) y Québec (con alrededor del 20%). (<https://es.statista.com/estadisticas/635220/producto-interior-bruto-pib-de-canada/>).

En cuanto a su organización política, Canadá es un país de contrastes que lo vuelven aún más complejo; por un lado forma parte del conjunto de naciones vinculadas al Reino Unido conocido como la *Commonwealth of Nations* y tiene un sistema político federal y parlamentario, pero que no deja de reconocer formalmente a la monarquía británica; y por otro lado, el país se destaca por una fuerte tradición representativa y democrática, y por una clara defensa de su autonomía plena, aprobada desde 1931 por el Estatuto de Westminster que se aplicó también a los casos de Australia, Irlanda, Nueva Zelanda y Sudáfrica.

En Canadá conviven el protestantismo británico y el catolicismo heredado de la tradición francesa predominante en Québec, aunque la diversidad étnica del país retrata un mosaico social y cultural relativamente amplio que también aporta una diversidad especial, ya que hay habitantes originarios del Asia meridional (chinos y filipinos sobre todo), y también, aunque en una proporción menor, se identifica oficialmente la presencia de varios grupos indígenas reconocidos como las primeras naciones o pueblos nativos, aunque quienes forman parte de esos pueblos prefieren la denominación propia de cada uno de sus grupos. Con el tiempo, Canadá ha emitido leyes que protegen la diversidad cultural contra el racismo y la

discriminación, aunque no deja de ser un país con hegemonía blanca, tal y como se reconoce en diversos estudios y análisis.

Para lo referente a la migración mexicana hacia Canadá, resulta evidente que no es ni de lejos tan amplia como la que va hacia los Estados Unidos, sin embargo, la población mexicana en aquel país es la comunidad más grande de hispanohablantes. Para el año 2011 se calculaba que había cerca de 100,000 residentes mexicanos repartidos, sobre todo, en las grandes ciudades de Toronto y Montreal. Actualmente, aunque el flujo migratorio en buena medida es por la búsqueda de empleos para la supervivencia, ha habido un aumento en la oferta educativa que abre posibilidades de intercambio estudiantil para jóvenes de México. ([https://es.wikipedia.org/wiki/Inmigraci%C3%B3n\\_mexicana\\_en\\_Canad%C3%A1](https://es.wikipedia.org/wiki/Inmigraci%C3%B3n_mexicana_en_Canad%C3%A1))

El Primer Ministro actual de Canadá desde noviembre de 2015 es Justin Trudeau, un representante de la generación X, nacido en 1971. Forma parte de los liderazgos destacados del Partido Liberal de Canadá, conocido como “los *Grits*”, que es considerada una organización política de centro-izquierda, además de que ha sido el partido hegemónico por varias décadas; organización y líder que reconocen el multiculturalismo y los derechos humanos de las mujeres y de la comunidad LGBTTTI, y defienden, entre otras cosas, la legalización del matrimonio homosexual a nivel nacional.

Justin Trudeau, hijo del ex primer ministro Pierre Trudeau, cuenta con una licenciatura en Literatura Inglesa por la Universidad de McGill y con otra en Educación por la Universidad de la Columbia Británica, además de que también estudió una maestría en Geografía Medioambiental en McGill. Tras cuatro años de gobierno, el 21 de octubre de 2019 fue refrendado en las urnas su segundo mandato, aunque en esta ocasión sin contar con la mayoría absoluta en la Cámara de los Comunes (que consta de 388 miembros).



Por su parte el Bloque Quebequense (BQ) se considera el ganador de las elecciones en esa provincia, y se trata de un partido liderado por Yves Blanchet, que representa la perspectiva independentista y consiguió 32 escaños, según el anuncio dado por Radio Canadá al siguiente día de las elecciones del 22 de octubre. (<https://www.rcinet.ca/es/2019/10/22/el-bloque-quebequense-gran-ganador-de-las-elecciones-federales-2019/>) En este sentido, cada provincia en Canadá tiene un Gobernador Encargado (conocido como Lieutenant Governor o Teniente Gobernador), más un Primer Ministro y una Cámara Legislativa propia. En el caso de Québec la máxima autoridad política en la provincia es un Primer Ministro, cargo que ocupa Legault desde 2018.

El sistema educativo de Canadá está organizado por el gobierno federal, pero también por los gobiernos provinciales y cubre tres niveles: educación primaria, secundaria y post-secundaria. La educación es obligatoria hasta los 16 años y en las provincias de Manitoba, Ontario y New Brunswick, hasta los 18 años. (<https://www.redem.org/america-del-norte/canada/>)

El 18 de octubre de 2018 el gobierno de Legault en Québec presentó a sus 26 ministros, de los cuales 13 son mujeres. El encargado del despacho de Educación es Jean Roberge, nacido en 1974, y cuyo puesto formal es el de Ministre de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec, y la delegada correspondiente es Isabelle Charest. (<http://nmnoticias.ca/2018/10/18/el-nuevo-gobierno-de-quebec-presenta-sus-26-ministros/>) Al respecto, Roberge anunció, a dos meses de ocupar el cargo, el 18 de diciembre de 2018, que iniciaría un refinanciamiento gradual de las universidades, y el primer apoyo fue de 7.5 millones de dólares, aplicado en las Universidades de Québec en Abitibi-Témiscamingue, en Chicoutimi, en Outaouais, en Rimouski y en Trois-Rivières. (<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1142696/financement-budget-universite-regions-developpement>)

En Canadá no existe un sistema nacional integrado de educación y los ministerios de educación de cada provincia se responsabilizan de la organización del sector

dentro de sus propias fronteras, pero eso no obsta para que participen en el Consejo de Ministros de Educación de Canadá (CMEC). Como es común en casos como éste, hay un financiamiento federal y las instituciones del sistema educativo superior tienen diversos grados de autonomía respecto de los gobiernos provinciales.

Existen escuelas públicas y privadas en todos los niveles y se tiene un compromiso con el gobierno central para el apoyo de estas instituciones; “El gobierno federal ofrece programas de apoyo directo al estudiante. El *Canada Student Loans Program* (programa de préstamos estudiantiles de Canadá) y los programas provinciales y territoriales afines, otorgan préstamos e indultos de intereses a más de 350.000 estudiantes postsecundarios cada año. El fondo escolar *Canada Millennium Scholarship Fund* ofrece becas a 100,000 estudiantes al año y el programa de subvención *Canada Education Savings Grant*, complementa los ahorros de las personas que reciben educación postsecundaria. Estos programas están diseñados para hacer más accesible la educación postsecundaria y para reducir las deudas de los estudiantes.” (OEA-CIDI 2004, 9)

Por otra parte, en la enseñanza post-secundaria hay una gran variedad de instituciones: por ejemplo, hay universidades que ofrecen una formación profesional de grado y hay colegios e institutos técnicos o de formación profesional (en algunos de estos colegios, tras dos años de estudio, sus alumnos pueden ser transferidos a las carreras universitarias); existen también los CÉGEP, *Collèges d’enseignement général et professionnel* de Québec, cuyos programas académicos constan de dos años y son un requisito previo para los estudios universitarios. Como en muchos países del mundo, en los últimos años ha aumentado la oferta de educación superior a distancia en Canadá. (OEA-CIDI 2004, 5-6)

La universidad más grande de Canadá es la de Toronto y el título que se otorga en el sistema de educación superior de Canadá correspondiente a una licenciatura es el de *Bachelor*. Por otro lado, en el país se ofrecen más de 10,000 programas diferentes de licenciatura y de posgrado. Paralelamente existe el título de *Honours*

*Bachelor*, mismo que sólo se otorga cuando se alcanza un alto nivel de logro académico. También hay estudios de posgrado que comprenden programas de Maestría y de Doctorado, para lo cual existen requisitos típicos como los de realizar una investigación y presentar una tesis final.

“En las profesiones reglamentadas, tales como la medicina, el derecho, la educación y el trabajo social, por lo general es necesario realizar un internado o prácticas para obtener la licencia para practicar la carrera. [...] A nivel colegial, la atención se centra en la enseñanza, pero la investigación aplicada está tomando cada vez mayor importancia. Los colegios públicos, los institutos especializados, los colegios comunitarios, los institutos tecnológicos y los *cégeps*, ofrecen una variedad de programas orientados a la profesión, en una amplia gama de campos semiprofesionales y técnicos, que pueden incluir los negocios, la salud, las artes aplicadas, la tecnología y los servicios sociales. Estos programas duran entre seis meses y tres años, y algunos institutos también ofrecen diplomas de postgrado. Algunas instituciones son especializadas y ofrecen el entrenamiento en un solo campo, tal como: piscicultura, artes, tecnología paramédica y agricultura. Los colegios también ofrecen casi todos los programas de alfabetización y de actualización del nivel académico, programas de preparación para el trabajo y para el aprendizaje de un oficio, y las partes académicas de los programas registrados en el aprendizaje de oficios. Igualmente, también ofrecen una gran variedad de talleres, programas cortos y programas de actualización para trabajadores capacitados y para profesionales.” (OEA-CIDI 2004, 8)

Canadá es un país con alto nivel educativo; según el informe *Glance Indicators* de la OCDE de 2015, la población de entre 25 y 64 años de edad cuenta con un título de Educación Terciaria (que comprende Educación universitaria, Educación superior no universitaria y Formación profesional superior). Y es el segundo país después de Corea y de Japón en el rango de edad de 25 a 34 años con mayor tasa de educación post-secundaria. (Oficina de información diplomática de Canadá 2018, 2)

En cuanto a la inversión en educación superior “Los gastos totales de las universidades canadienses han aumentado dramáticamente en los últimos 30 años y a un ritmo significativamente mayor que los gastos en salarios académicos. Entre 1981 y 2011, el gasto universitario total aumentó en un 209%, calculado en dólares constantes. Durante el mismo período, los gastos totales en dólares reales en salarios académicos en las universidades canadienses aumentaron solo un 98%. A pesar del aumento significativo en el gasto universitario en los últimos 30 años, el gasto en salarios académicos, como proporción del gasto universitario total, ha disminuido constantemente durante este período. En 2011, el gasto en salarios académicos representaba solo el 19% de los gastos universitarios, frente al 30% en 1981”.<sup>14</sup> (CAUT 2014, 1)

### *La precarización del trabajo académico en la educación superior canadiense*

Una vez que hemos indicado cuáles son los datos más generales o específicos sobre la educación superior en Canadá, queremos pasar a identificar lo que corresponde al trabajo académico propiamente, considerando que se trata solamente de una descripción concentrada de los datos estadísticos oficiales, que más adelante correlacionaremos con la información obtenida de las entrevistas y de las encuestas realizadas con maestros y sindicalistas de las tres naciones, por lo cual seguiremos el mismo procedimiento en los otros dos casos del estudio.

Así, actualmente tenemos que las categorías contractuales vigentes en las universidades canadienses son las siguientes:

*Full Professor* (Profesor de tiempo completo)

*Associate Professor* (Profesor asociado)

---

<sup>14</sup> “Total Canadian university expenditures have increased dramatically over the past 30 years and at a rate significantly higher than expenditures on academic salaries. Between 1981 and 2011, total university expenditures increased by 209%, calculated in constant dollars. Over the same time period total expenditures in real dollars on academic rank salaries at Canadian universities increased by only 98%. Despite the significant increase in university spending over the past 30 years, spending on academic salaries as a proportion of total university expenditures has declined steadily during this period. In 2011 spending on academic rank salaries represented only 19% of university expenditures, down from 30% in 1981”.

*Assistant Professor* (Profesor adjunto)

*Lecturer* (Docente de tiempo parcial)

Y sus correspondientes en Québec:

*Professeur Titulaire* (Profesor de tiempo completo)

*Professeur Agrégé* (Profesor asociado)

*Professeur Adjoint* (Profesor adjunto)

*Chargé (e) de cours* (Docente de tiempo parcial)

Como se puede ver en la nomenclatura, los académicos contratados por tiempo parcial no son denominados con el vocablo de “profesores”, incluso en una traducción literal de los *chargé (e) de cours* de Québec, serían “encargados (as)” de curso o en el de algunos casos de los *Lecturers*, que serían una especie de conferencistas sin capacidad de dirigir y calificar los cursos.

Según datos publicados por el informe de la Canadian Association of University Teachers (CAUT) “El salario promedio aumentó en poco más del 2% para todos los profesores permanentes en las universidades en 2017/18. El número de profesores permanentes en las universidades y colegios en Canadá no se mantiene. Aunque se han realizado progresos a lo largo de los años, sigue habiendo diferencias en los salarios promedio de los docentes universitarios de tiempo completo de acuerdo con el sexo en la mayoría de las instituciones. Los hombres continúan ganando más que las mujeres, particularmente en las categorías de profesor titular y asociado. Las mujeres están mejor representadas que hace 10 años, pero están sobrerrepresentadas en los rangos inferiores, lo que representa poco más de una cuarta parte de los profesores de tiempo completo. Los datos también muestran que el empleo académico se está volviendo cada vez más precario con la proporción de profesores universitarios que informan una disminución permanente de un pico del 80% en 1999 al 71% en 2017”.<sup>15</sup> (CAUT 2019)

---

<sup>15</sup> “The average salary increased by just over 2% for all permanent faculty at universities in 2017/18. The number of permanent faculty members in universities and colleges in Canada is not keeping up. Although progress has been made over the years, there continues to be differences in the average salaries of full-time university teachers across sex at most institutions. Men

Los datos no cambian mucho respecto de lo publicado por la propia CAUT hace algunos años en sus informes del 2013-2014 y del 2010, en donde ya advertían sobre las diferencias salariales entre las categorías contractuales, pero también la inequidad de género que afecta las contrataciones de mujeres docentes, es decir, la precarización en Canadá no solamente se refiere a brechas en la remuneración entre categorías y plazas, sino igualmente a las condiciones de discriminación por género e incluso la discriminación de orden racista: “En 2011, el personal académico femenino continuó ganando menos que sus homólogos masculinos. Las profesoras de tiempo completo obtuvieron un promedio de 95.1% respecto de los profesores hombres, las profesoras asociadas 97.2% y las profesoras adjuntas 98.0%. [...] 2,034 nuevos profesores de tiempo completo fueron contratados en Canadá. De esos, 44.2% fueron mujeres [...] sólo 22.8% de los profesores de tiempo completo enseñando en las universidades de Canadá son mujeres”.<sup>16</sup> (CAUT 2014, 6)

En los datos que publica la CAUT en el año de 2017 a 2018, el rango de los salarios en dólares canadienses anuales de los profesores de tiempo completo de Canadá, fueron desde \$83,575 hasta \$203,525; mientras que los salarios de los profesores asociados se ubicaron entre \$74,575 y \$159,575, y los de los profesores adjuntos entre \$65,300 y \$125,950; no muy lejos de éstos últimos quedaron los salarios de los profesores contratados por tiempo parcial, por horas o por curso, con ingresos que van de \$68,825 a \$122,200. Pero lo que se aprecia es que en el mejor de los casos el pago de un profesor de tiempo parcial alcanza solamente el 60% del mejor pagado de tiempo completo. La tabla con el desglose de salarios que ofrece la CAUT respecto de cada universidad por provincia, se puede consultar en su página: [www.caut.ca/resources/almanac/3-academic-staff](http://www.caut.ca/resources/almanac/3-academic-staff).

---

*continue to earn more than women, particularly at the ranks of full and assistant professor. Women are better represented than 10 years ago, but are overrepresented in the lower ranks, accounting to just over a quarter of full professors. Data also shows that academic employment is becoming more and more precarious with the proportion of university professors reporting permanent declining from a peak of 80% in 1999 to 71% in 2017”.*

<sup>16</sup> “In 2011, female academic staff continued to earn less than their male counterparts. Female Full Professors earned an average of 95.1% of male Full Professors, female Associate Professors 97.2% and female Assistant Professors 98.0% [...] 2,034 new full-time university teachers were appointed in Canada. Of these, 44.2% were female [...] only 22.8% of Full Professors teaching in Canadian universities were female”.

Los salarios en Canadá dependen sobre todo de la cantidad de cursos que pueda conseguir un docente contratado por tiempo parcial, pues el cálculo de la remuneración total se hace con base en la cantidad de cursos que se imparten. El incremento global no ha variado mucho en la última década y el pago por cada curso muestra aumentos constantes pero limitados, (para más detalle puede verse la tabla que ofrece la CAUT con los datos actualizados al ciclo 2019-2020). (<https://www.caut.ca/resources/almanac/3-academic-staff>). De esta manera, vemos que los salarios docentes, incluso los de los profesores de tiempo completo mejor pagados, contrastan con los salarios de algunos rectores, por ejemplo los de las Universidades de Alberta y de British Columbia, que van de \$600,000 a casi \$700,000 dólares canadienses anuales según el reporte de 2017, probablemente sin los bonos o ingresos adicionales. (Apartado 2.10 de <https://www.caut.ca/resources/almanac/2-canada-provinces>)

Actualmente hay en Canadá 148 universidades, la mayoría públicas (104) y 232 colegios, también en su mayoría públicos (200). (Apartado 2.15 de <https://www.caut.ca/resources/almanac/2-canada-provinces>) En muchas de estas instituciones un número importante de docentes trabajan sin estabilidad en el empleo, con contratos de tiempo parcial, temporales o por curso, como se puede ver en el informe realizado por las investigadoras Karen Foster y Louise Birdsell, publicado por la CAUT; (**Foster y Birdsell 2018**) para quienes las condiciones laborales de la planta docente de la educación superior en Canadá, no sólo son precarias sino desmoralizantes, conclusiones a las que llegaron tras aplicar un cuestionario a nivel nacional (aunque la mayoría de los encuestados fueron de Ontario), con el que encontraron que abundaban los docentes contratados con las denominaciones de *contract instructors* (instructores a contrato), *part-time faculty* (docentes de tiempo parcial), *sessional instructor* (instructores por sesión) o incluso *limited term appointment* (contrato por tiempo o plazo limitado).

Los contratos por tiempo determinado o parcial son cada vez más comunes en la educación superior de Canadá. Como señalan las autoras, entre 2005 y 2015 los contratos de tiempo completo disminuyeron un 10%, mientras que en el mismo periodo los contratos por tiempo parcial aumentaron un 79%. **(Ibídem, 7)** Llama la atención que la mayoría de los encuestados son profesores que cuentan con Maestría y Doctorado, **(Ibídem, 14)** lo cual les ayuda a que las instituciones los mantengan como parte de su planta docente, aunque con un tipo de contratación precaria, *course-by-course*, que pueden ser contratos de tiempo limitado de 4 meses o bien, anuales, de 10 meses. El 54% de los encuestados respondieron que tenían ese tipo de contrato, y el 16% del total se ve forzado a trabajar en múltiples instituciones. **(Ibídem, 15)**

Los docentes contratados en categorías temporales o de tiempo parcial no gozan de los llamados *benefits* (estímulos o bonos) ni de seguridad social, aun cuando sus actividades no se limitan a dar clases frente a grupo sino que desarrollan actividades complementarias a la docencia, algunas de las cuales son coincidentes con las que se cubren en las categorías de tiempo completo, como la redacción de artículos y ensayos, la revisión de manuscritos, la investigación experimental, las asesorías de estudiantes de grado, las tutorías, la investigación institucional financiada por la industria o por fundaciones diversas, y la investigación para desarrollar patentes.

También tienen obligaciones y tareas relacionadas con el llenado constante de informes, la elaboración de formatos oficiales, la cobertura de eventos institucionales y el sometimiento constante a evaluaciones de corte más cuantitativo que cualitativo, de medición de la productividad que de la valoración de la labor pedagógica en el aula; lo peor de todo es que ello se realiza sin recibir remuneración adicional, es decir, que estas actividades se realizan como requisito para obtener la recontractación para los siguientes periodos escolares, a pesar de que, se insiste, sólo reciben lo correspondiente a la docencia presencial.



Muchos académicos se quejan de que, incluso cuando realizan todas estas labores, por su categoría contractual no son considerados para el premio que se otorga en diversas universidades canadienses: el *Annual Service Recognition Awards*, lo que les lleva a sentir que son *invisible academics* (académicos invisibles o, como decíamos en el apartado anterior, trabajadores sin rostro laboral); esta situación que raya en una exagerada precariedad, se ha vuelto una referencia cada vez más socorrida en la contratación de nuevos docentes, principalmente de jóvenes aspirantes a la carrera académica.

Ahora bien, no obstante que buena parte del profesorado canadiense realiza investigación, aun cuando estén contratados por tiempo parcial, en sentido estricto no pueden desarrollar investigaciones profundas o de gran alcance, toda vez que la mayoría de lo que hacen en esta área no es financiada por las universidades, es decir, que no cuentan con fondos económicos, por lo que la producción académica se ve afectada en la medida en que, como hemos insistido, cada vez un rango más amplio de académicos están contratados solo como docentes frente a grupo, y la investigación respaldada por las instituciones solamente se realiza por un porcentaje reducido de académicos en condiciones estables; esto sin duda transforma y empobrece el quehacer universitario.

De esta manera, los datos y los análisis indican que la identidad como gremio y como sector académico se altera cuando imperan la inequidad y la segmentación entre los profesores, lo que en muchos casos se considera un proceso marcado de estratificación y división de “castas académicas”, pues queda en evidencia que la mayoría no pertenece a los grupos reconocidos o favorecidos con oportunidades de desarrollo, lo que también afecta la vida cotidiana de quienes se dedican al oficio docente en la educación superior, determinando su proyecto de vida o la posibilidad de hacer planes a futuro como tener hijos, adquirir una vivienda propia, no buscar empleos alternos, estudiar un posgrado, etcétera.

Por otro lado, tenemos un fenómeno interesante que ocurre en la frontera entre Canadá y Estados Unidos, en donde se valora positiva y frecuentemente la posibilidad de los académicos canadienses de migrar hacia los Estados Unidos, cuando allá les ofrecen la oportunidad de cierta estabilidad laboral (*tenure-track position*), incluso, dicen muchos docentes, si fuera necesario cambiarían de continente e irían a dar clases a Australia, a Nueva Zelanda, a Gran Bretaña o a otro país en donde realmente les ofrecieran la seguridad social que en su propio país les niegan.

En cuanto a la salud mental de los docentes de Canadá, es común escuchar que declaren sentirse estresados, pero, sobre todo humillados e incómodos cuando interactúan entre sí todos los académicos con sus diferentes categorías o posiciones en la pirámide laboral; por ejemplo, hay historias de cómo se dan las “interacciones y comportamientos que son ambiguos, no tan abiertamente nocivos, pero incómodos, y difíciles [...] para algunos profesores es extraño socializar con personas que hacen el mismo trabajo por un salario mucho más alto, e interactuar con personas que deciden contratar(me) o no cada periodo”.<sup>17</sup> (Foster y Birdsell 2018, 33)

La percepción general es que priva un *ethos*, digamos, neoliberal, en el comportamiento de la planta docente actual en Canadá, que los ubica como *entrepreneurial academic* (académicos emprendedores), que únicamente por méritos propios escalarán posiciones; algunos señalan que la convivencia entre profesores se complica cuando en eventos sociales se habla al respecto, como si se extendiera la evaluación o medición laboral incluso fuera de los espacios universitarios.

En la encuesta aplicada por Foster y Birdsell, resaltan respuestas que muestran el daño a la identidad académica y a la configuración de una auto-percepción en torno

---

<sup>17</sup> “Stories of interactions and behaviours that are more ambiguous—not as overtly injurious, but awkward, difficult, [...] it was weird to socialize with people who do what they saw as the same job for much higher pay, and to interact with “the people who decide to hire me or not every term”.

al oficio docente de afectación; un señalamiento común es que el nexo o la interacción académica basada en la diferenciación estratificada es más que bizarra; algunos docentes declaran: “Ahora estoy menos involucrado ya que me importan poco los eventos sociales. Uno se siente como un idiota. Y recibir las miradas lamentables de los profesores con estabilidad laboral no ayuda”.<sup>18</sup> **(Ibídem, 34)**

Sin embargo, para muchos docentes, toda afectación a la identidad académica se ve recompensada con el sentimiento de satisfacción que genera la labor directa en el aula con los estudiantes, lo que produce una contradicción constante entre la posición de precarización a la que somete la institución a los trabajadores académicos y el deleite del trabajo educativo, e incluso el prestigio que otorga pertenecer (aunque sea en condición diferenciada) a la planta laboral de las instituciones universitarias.

Ahora bien, en otro informe reciente publicado en octubre de 2018 por el Canadian Centre of Policy Alternatives (CCPA), realizado por las investigadoras Chandra Pasma y Erika Shaker, se presenta información recolectada en 78 universidades canadienses, en las que aplicaron una encuesta que revela que en el periodo que va del año 2016 al 2017, el 53.60 % de los contratos académicos fueron por horas y sin estabilidad laboral, o bien por horas con estabilidad en la plaza, o por curso con o sin estabilidad (diferencias que, en todo caso, no dejan de ser contratos de condición precaria); frente a un 33.49% de profesores con contrato de tiempo completo, cuyo mayor porcentaje se refiere a profesores asociados y no a académicos titulares. **(Pasma y Shaker 2018, 5)**

Algo que resalta en diversos informes como estos, es que la remuneración salarial es altamente variable entre las distintas disciplinas científicas; por ejemplo, son las ciencias exactas las que mejor salario ofrecen, seguidas por las ciencias sociales, mientras que donde la precarización se acentúa es en el área de las humanidades

---

<sup>18</sup> “*I am less involved by now as I care less about the social events. One feels like an idiot. And the pitiful looks of the tenure track people do not help*”.

y las artes, que también suelen ser las áreas donde hay más ocupación por parte de mujeres académicas.

Para referirse a los contratos por tiempo parcial diversificado, las investigadoras Pasma y Shaker denominan *contracts* (a contrato) a todos los académicos ubicados en esta forma laboral, pero reconocen que estos trabajadores académicos son excesivamente afectados en comparación con las condiciones de precarización que también se da en los contratos de tiempo completo, puesto que están sometidos, adicionalmente, a otras formas de experiencia precaria vinculada a factores como el género, la inclusión racial y el estatus migratorio, además de que los profesores que tienen tiempo completo están sujetos a las condiciones que adoptan las universidades con base en el modelo *just-in-time production*, lo que impacta directamente en la calidad de la educación que los estudiantes reciben.

En el informe presentado por la CAUT en 2010, se destacaba también la condición de las denominadas minorías, condición que las colocaba en una mayor precarización:

“A pesar de algunos progresos notables en la última década hacia una mayor diversidad, la academia canadiense sigue siendo principalmente blanca y masculina. Los datos del censo muestran una representación insuficiente de mujeres, de las denominadas Primeras Naciones y profesores de minorías visibles, así como importantes brechas de ingresos y desempleo en muchos de estos grupos. Otros hallazgos clave incluyen:

- Más del 30% de los profesores tenían 55 años o más en 2006.
- 5.6% de los profesores tenían más de 65 años en 2006, un aumento significativo desde el 3.8% en 2001.
- De todos los profesores titulares, poco más del 20% son mujeres.
- Las profesoras mujeres de tiempo completo ganan el 88.8% del salario promedio de sus homólogos masculinos.
- Los canadienses de grupos aborígenes permanecen en gran medida ausentes de las filas del profesorado.

- Los maestros universitarios de minorías visibles ganan muy por debajo del salario promedio de todos los profesores y tienen más probabilidades de experimentar desempleo”.<sup>19</sup> (CAUT 2010, 1)

Para las investigadoras Pasma y Shaker, los profesores a contrato viven apenas por encima de la línea de pobreza o definitivamente son considerados como población en pobreza y con alta inseguridad económica, toda vez que por curso obtienen no más de \$5,000 (dólares canadienses), por lo que estos trabajadores académicos experimentan una mayor cantidad de trastornos en su salud mental y física, incluyendo la ansiedad y la depresión, así como otras afecciones derivadas de su situación de precariedad. (Pasma y Shaker 2018, 9-10)

Para las mujeres académicas esta situación resulta más grave, ya que siguen siendo menormente remuneradas y más discriminadas respecto de los docentes hombres, como igual ocurre con las denominadas minorías visibles:

“Los canadienses aborígenes u originarios siguen estando muy poco representados entre los docentes universitarios en Canadá. En 2006, solo el 2.1% de todos los docentes universitarios informaron tener ascendencia aborígen, en comparación con el 4.3% de la fuerza laboral experimentada de 25 años o más. Los profesores universitarios minoritarios visibles representan aproximadamente el 17% de la profesión, ligeramente por encima de la fuerza laboral general. Sin embargo, existen variaciones significativas entre las diferentes poblaciones. Los filipinos constituyen el 1.3% de la fuerza laboral, pero son solo el 0.2% del profesorado. Los docentes universitarios que se autoidentifican como negros constituyen el 1.6% de todos los docentes universitarios, al tiempo que representan el 2.2% de la fuerza laboral general. Por el contrario, las minorías visibles árabes o de Asia occidental constituyen el 2.8% de los docentes universitarios, pero solo el 1.3% de la fuerza laboral en general. Los datos del censo también revelan que los maestros universitarios minoritarios visibles experimentan una brecha salarial. En 2005, todos los profesores ganaron un promedio de

---

<sup>19</sup> “Despite some notable progress in the past decade towards greater diversity, the Canadian academy remains largely white and male. Census data shows an ongoing underrepresentation of women, First Nations, and visible minority professors, as well as significant earnings and unemployment gaps for many of these groups. Other key findings include:

- Over 30% of professors were aged 55 and older in 2006.
- 5.6% of professors were over the age of 65 in 2006, up significantly from 3.8% in 2001.
- Of all full professors, just over 20% are women.
- Full-time female faculty members earn 88.8% of the average salaries of their male counterparts.
- Aboriginal Canadians remain largely absent from the ranks of the professoriate.
- Visible minority university teachers earn well below the average salaries of all professors and are more likely to experience unemployment”.

aproximadamente \$ 77,000, mientras que los profesores minoritarios visibles ganaron poco menos de \$ 69,400, una brecha salarial de aproximadamente el 10%. Esto fue ligeramente menor que la brecha de ganancias del 12% registrada en 2000”.<sup>20</sup> **(CAUT 2010, 4)**

Es claro que cada vez más esta condición contractual “parece ser estructural, más que una respuesta temporal a circunstancias cambiantes [...] los nombramientos contractuales en las universidades canadienses no ha cambiado durante la última década, más allá de un ligero aumento en la proporción de profesores contratados y una ligera disminución en la proporción de profesores titulares o en proceso de promoción. El saldo cambió de una mayoría de profesores titulares a una sin titularidad, dentro del cuerpo docente contratado, en algún momento antes de 2006-07. Del mismo modo, la proporción de nombramientos contractuales de tiempo parcial apenas se movió, manteniéndose cerca del 80 por ciento en la última década”.<sup>21</sup> **(Pasma y Shaker 2018, 17)**

Resumiendo, tal y como vimos en las estadísticas anteriores, en 2010 el 30% de los profesores de Canadá tenía 55 años o más, y del total de los profesores de tiempo completo, sólo alrededor del 20% eran mujeres y ganaban menos del 90% del salario de los hombres; ese mismo año de un total de cerca de 70,000 profesores (sin contar a los adjuntos), el 65% eran de tiempo completo permanentes y 35% temporales o de tiempo parcial, sin embargo, a pesar de haber un relativamente alto porcentaje de profesores de tiempo completo, ello no implica que todos estén

---

<sup>20</sup> “Aboriginal Canadians remain most seriously under-represented amongst university teachers in Canada. In 2006, only 2.1% of all university teachers reported having Aboriginal ancestry, compared with 4.3% of the experienced labour force aged 25 and over. Visible minority university teachers make up about 17% of the profession, slightly above that of the overall labour force. There are significant variations amongst different populations, however. Filipinos make up 1.3% of the workforce, but only 0.2% of the professoriate. University teachers who self-identify as Black constitute 1.6% of all university teachers, while comprising 2.2% of the overall labour force. By contrast, Arab or West Asian visible minorities make up 2.8% of university teachers, but just 1.3% of the overall labour force. Census data also reveal that visible minority university teachers experience an earnings gap. In 2005, all professors earned an average of about \$77,000, while visible minority professors earned just under \$69,400, for an earnings gap of about 10%. This was slightly lower than the earnings gap of 12% recorded in 2000”.

<sup>21</sup> “The reliance on contract faculty also appears to be structural, rather than a temporary response to changing circumstances. [...] contract appointments in Canadian universities has not really changed throughout the past decade, beyond a slight increase in the proportion of contract faculty and a slight decline in the proportion of tenured and tenure-track faculty. The balance shifted from a majority of tenured and tenure-track faculty to a majority of contract faculty some time prior to 2006-07. Similarly, the proportion of contract appointments that are part-time has barely budged, staying close to 80 per cent over the last decade”.

basificados, es decir, que pueden tener tiempos completos en cuanto a horas de trabajo, pero ser interinos o con plazas no definitivas.

De acuerdo con las estadísticas canadienses de 2014, en la categoría de *full-time professor* había cerca de 15,000 académicos (33%) y una cantidad semejante (15,473 o 34%) de quienes ocupaban la categoría de *Associate Professor* (con tiempo completo pero no basificados); mientras que los contratados por hora (los *non tenured members faculty* o de la categoría de *chargé-e de cours* de Québec), que tenían diferentes categorías como las de *Assistant professors* o *adjuncts* (10,601), *Lecturers* (3,487) y *Sessional instructors* (867), representaban un total de 33%. (<https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/type/data?MM=1>)

Otros datos resaltan también la distribución de edad del profesorado, lo que muestra que desde hace más de una década, el sector de la generación **X**, a la cual hicimos referencia en la clasificación correspondiente, es el que está ocupando la mayor cantidad de los espacios de docencia con contratos de tiempo parcial: “Los datos del censo muestran que el número total de docentes universitarios en Canadá aumentó en un 22,5% entre 2001 y 2006 , revirtiendo la disminución del 5,3% entre 1996 y 2001. Parte de este aumento se explica por el aumento en el número de personal académico de tiempo parcial [...] durante el período 2001-2006, el rango de menores de 40 años aumentó un 31,7%, en comparación con el crecimiento general de la fuerza laboral del 22,5%”.<sup>22</sup> (CAUT 2010, 1-2)

Al mismo tiempo, los profesores en edad de jubilarse no logran hacerlo toda vez que, al igual que sucede en México, también en Canadá el retiro se ha visto afectado por las condiciones de precarización general: “Como las leyes de jubilación obligatorias se han rescindido en varias provincias en los últimos años, la proporción

---

<sup>22</sup> “Census data show that the overall number of university teachers in Canada increased by 22.5% between 2001 and 2006, reversing the decline of 5.3% between 1996 and 2001. Some of this increase is explained by the rise in the number of part-time academic staff. Statistics Canada’s University and College Academic Staff Survey (UCASS), a survey that counts only full-time professors at all universities, showed more moderate growth of 15.4% over 2001-2006 and a decline of 2.2% over 1996-2001. The decline in the number of academic staff between 1996-2001 coincided with a sharp reduction in government expenditures on post-secondary education at both the federal and provincial levels. Over the period of 1996-2001, the number of university teachers under the age of 40 declined by 22.5%, well in excess of the overall labour force rate of 5.2%. Conversely, over 2001-2006, the under 40 cohort increased by 31.7%, compared to overall labour force growth of 22.5%”.

de docentes universitarios de tiempo completo de Canadá, empleados como maestros con edades de jubilación común de 65 años o más, se cuadruplicó entre 2001 y 2011 a 5.1% (8.3% hombres y 3.8% mujeres). Durante el mismo período hubo un aumento constante en la proporción de docentes universitarios en los segmentos de edad más joven (menores de 40 años) del 17.3% en 2001 a un pico del 21.3% en 2009 [aunque] La proporción de docentes universitarios de edad más joven disminuyó al 19.3% en 2011 (18.0% hombres y 21.6% mujeres)".<sup>23</sup> **(CAUT 2014, 6)**

En esta misma perspectiva, tenemos que Québec es la provincia con más contratos académicos precarizados o por tiempo parcial: 61%, frente al 54% de Ontario y al 55% de British Columbia. **(Pasma y Shaker 2018, 6)** En esta provincia, la única con mayoría francófona, los contratos de tiempo parcial están mayormente ubicados en los cursos del Primer Ciclo, es decir, que los profesores de tiempo completo con titularidad, concentran sus clases en el Tercer Ciclo o en los Posgrados. No obstante esto, por otro lado, los profesores de esta región están ampliamente organizados alrededor de la FNEEQ, la Fédération Nationale des Enseignants et des Enseignants du Québec, por lo que las negociaciones con las instituciones se orientan a proteger (más allá de conseguir aumentos salariales considerables para todas las categorías) al menos la estabilidad o permanencia en el empleo.

### *El sindicalismo universitario en Canadá y Québec*

En Canadá existen diversas asociaciones, federaciones y organizaciones sindicales generales o por sector, incluyendo lo referente a los sectores educativos, por lo tanto, como veremos, al tratarse de un país con alta tasa de sindicalización y con una importante tradición de lucha en diversos sectores de trabajadores, el ámbito educativo y en especial el de los trabajadores académicos de las universidades no

---

<sup>23</sup> "As mandatory retirement laws have been rescinded in a number of provinces in recent years, the proportion of full-time university teachers in Canada employed as teachers beyond the common retirement age of 65 more than quadrupled between 2001 and 2011 to 5.1% (8.3% of males and 3.8% of females). Over the same period there was a steady increase in the proportion of university teachers in the younger age cohorts (under 40 years) from 17.3% in 2001 to a peak of 21.3% in 2009. The proportion of younger age university teachers declined to 19.3% in 2011 (18.0% males and 21.6% females)".



podían quedarse atrás. Más allá de las ideologías y de las posiciones políticas más específicas, lo que parece cierto es que hay una capacidad de organización sindical destacada en comparación con otras naciones, pero lo que nos importa en este caso es lo referente al conjunto de los profesores universitarios.

Como ejemplos de las principales confederaciones y federaciones, tenemos a la CUPE (Canadian Union of Public Employees), que representa a más de 680,000 trabajadores de servicios de salud, de emergencias, de educación, de estancias infantiles, de servicios municipales, de bibliotecas, del transporte de aerolíneas, así como a 130,000 trabajadores de las escuelas primarias y secundarias del país. Un primer dato interesante radica en la composición de edad de los miembros de esta organización: “más del 50% de los miembros del sector educativo de CUPE tienen más de 50 años. Cuarenta y dos por ciento tienen entre 30 y 50 años, y casi seis por ciento tienen menos de 30 años”.<sup>24</sup> (<https://cupe.ca/education-sector>)

Es decir, que la presencia de la generación del 68 (de acuerdo con la clasificación que hicimos en el capítulo 3, aunque pueden existir variaciones al tratarse de una nación distinta a la mexicana), sigue siendo mayoritaria tanto en el ámbito laboral como en el sindical, pero al mismo tiempo queda claro que los miembros de la generación **X**, se acercan bastante en número y presencia política.

Respecto del sector de la educación superior (post-secondary education, PSE), esta confederación está presente en cada provincia de Canadá y cuenta con 70,400 miembros de 233 sindicatos, incluyendo a trabajadores académicos que trabajan en universidades y en colegios: “los miembros de CUPE-PSE trabajan en una amplia variedad de puestos. Representamos a los trabajadores académicos y al personal de apoyo por igual. Los trabajadores académicos incluyen instructores, investigadores, asistentes de enseñanza y técnicos de laboratorio; el personal de apoyo trabaja en mantenimiento de terrenos y edificios, bibliotecas, servicios de

---

<sup>24</sup> “Over 50 per cent of CUPE education sector members are over 50 years old. Forty-two per cent are between 30 and 50 years old, and almost six per cent are under 30”.

alimentos, cuidado, tecnología de la información, apoyo administrativo y administración. Alrededor de 390,000 personas trabajan en universidades, colegios, instituciones vocacionales y comerciales en Canadá. De ellos, alrededor de 43,000 son profesores universitarios de tiempo completo fuera de la jurisdicción de CUPE. CUPE es un sindicato importante en las universidades, que representa aproximadamente el 25 por ciento de todos los empleados no docentes. CUPE tiene muchos menos miembros en las universidades, pero tenemos un número significativo de miembros en BC y Quebec”.<sup>25</sup> (<https://cupe.ca/sector-profile-post-secondary-education>)

CUPE tiene alianzas importantes, una de ellas es con la Canadian Federation of Students (CFS), pero también con la CAUT (Canadian Association of University Teachers). En conjunto, una de las campañas que han impulsado en los tiempos recientes (2018) ha sido la denominada *Post-Secondary Education Act*. “Después de años de financiamiento insuficiente por parte del gobierno, el acceso a una educación postsecundaria de alta calidad está en riesgo. Necesitamos incluir la educación postsecundaria en la agenda federal. A través de nuestra campaña de Educación Postsecundaria: Nuestro Tiempo para Actuar, CUPE está llamando al gobierno federal a ser un verdadero socio en la educación postsecundaria nuevamente”.<sup>26</sup> (<https://cupe.ca/sector-profile-post-secondary-education>)

Por su parte, la CAUT, la más grande y representativa de las confederaciones de los profesores de Canadá, incluye fundamentalmente a los sindicatos de académicos de la educación superior de las provincias angloparlantes. Las organizaciones miembros por provincia son las siguientes:

---

<sup>25</sup> “CUPE PSE members work in a wide variety of positions. We represent academic workers and support staff alike. Academic workers include instructors, researchers, teaching assistants and lab techs; support staff work in grounds and building maintenance, libraries, food services, caretaking, information technology, clerical support and administration. Around 390,000 people work in universities, colleges, vocational and trade institutions in Canada. Of those, about 43,000 are full-time university faculty members outside CUPE’s jurisdiction. CUPE is a major union in universities, representing approximately 25 per cent of all non-faculty employees. CUPE has far fewer members in colleges, but we have a significant number of college members in BC and Quebec”.

<sup>26</sup> “ After years of government underfunding, access to high-quality post-secondary education is at risk. We need to put post-secondary education on the federal agenda. Through our campaign *Post-Secondary Education: Our Time to Act*, CUPE is calling on the federal government to be a real partner in post-secondary education again”.

*Provincia de Newfoundland and Labrador:*

Memorial University of Newfoundland and Faculty Association

*Prince Edward Island:*

University of Prince Edward Island Faculty Association

*Nova Scotia:*

Acadia University Faculty Association, Atlantic School of Theology Faculty Association, Association of Nova Scotia University Teachers, Cape Breton University Faculty Association, CUPE 3912 (St. Mary's Dalhousie Faculty Association), University of King's College Teachers Association, Mount Saint Vincent University Faculty Association, Faculty union of Nova Scotia College of Art and Design, Association des professeurs et bibliothécaires de l'Université Sainte-Anne, St. Francis Xavier Association of University Teachers, Saint Mary's University Faculty Union

*New Brunswick:*

Association des bibliothécaires, professeures et professeurs de l'Université de Moncton, Edmundston et Shippagan, Mount Allison Faculty Association, Association of University of New Brunswick Teachers, Faculty Association of the University of St. Thomas, Federation of New Brunswick Faculty Association

*Québec:*

Association des professeur (e)s de Bishop's University, Concordia University Faculty Association, Concordia University Part-Time Faculty Association, Syndicat de professeurs et professeures de l'Université Laval, McGill Association of University Teachers, Syndicat Général des professeurs et professeures de l'Université de Montréal

*Ontario:*

OPSEU Agglomera University Local 685, Brescia Faculty Association, Brock University Faculty Association, Canadian Military Colleges of Faculty Association, Carleton University Postdoctoral Association, University of Guelph Faculty Association, Association des professeurs du Collège universitaire de Hearst, King's University College Faculty Association, Huron University College Faculty Association, Lakehead University Faculty Association, Laurentian University Faculty Association, McMaster University Academic Librarians Association, McMaster University Faculty Association, Nipissing University Faculty Association, Northern Ontario School of Medicine Faculty and Staff Association, Ontario College of Art & Design Faculty Association, Ontario Confederation of University Faculty Association, University of Ontario Institute of Technology Faculty Association, Ontario Public Services Employees (Community College Academic Staff), Osgoode Hall Faculty Association, Association of Professors of the University of Ottawa, Queen's University Faculty Association, Renison Academic Staff Association, Ryerson Faculty Association, St. Jerome's University Academic Staff Association, The Professors Association of Saint Paul University, University of Toronto-CUPE 3902, University of Toronto Faculty Association, Trent University Faculty Association, Windsor University Faculty Association, University of Western Ontario Faculty Association, Wilfrid Laurier University Faculty Association, Faculty Association of the University of Waterloo, York University Faculty Association

*Manitoba:*

Brandon University Faculty Association, University of Manitoba Faculty Association, Manitoba Organization of Faculty Associations, Association des professeur (e)s de l'Université de Saint-Boniface, St. John's College Faculty Association, University of Manitoba CUPE 3909, University of Winnipeg Faculty Association

*Saskatchewan:*

University of Regina Faculty Association, St. Thomas More College Faculty Union, University of Saskatchewan Faculty Association, Saskatchewan Association of University Teachers

*Alberta:*

Alberta Colleges and Institutes Faculties Association, Association of Academic Staff: University of Alberta, Athabasca University Faculty Association, The Faculty Association of the University of Calgary, Concordia University of Edmonton Faculty Association, Confederation of Alberta Faculty Association, Grant MacEwan University Faculty Association, University of Lethbridge Faculty Association, Mount Royal University Faculty Association, St. Mary's University Faculty Association

*British Columbia:*

University of British Columbia Faculty Association, British Columbia Institute of Technology Faculty and Staff Association, Confederation of University Faculty Associations-British Columbia, Federation Post-Secondary Educators of BC, University of Northern British Columbia Faculty Association, Royal Roads University Faculty Association, Simon Fraser Faculty Association, University of Victoria Faculty Association

En el sector de la educación básica y media también existe la CTF (Canadian Teachers Federation). Y para el caso de los profesores de Québec, está la FNEEQ (Fédération Nationale des Enseignantes et Enseignants du Québec), fundada desde 1969, que integra a 100 sindicatos que representan a 34,000 miembros de 46 Colegios (CEGEP), además de los trabajadores académicos de 43 instituciones privadas y de 30 universidades públicas, entre los que se encuentran 10 sindicatos de profesores de tiempo parcial o contratados por hora, el sindicato de tutores de la Télé-Université y la Association of Graduate Students Employed at McGill. A su vez, la FNEEQ integra, junto con otras 8 federaciones, la CSN, Confédération des Syndicats Nationaux, que existe desde 1921. ([https://fneeq.qc.ca/en/qui\\_sommes\\_nous-2/](https://fneeq.qc.ca/en/qui_sommes_nous-2/))

La FNEEQ se subdivide en tres agrupaciones sectoriales para facilitar la interrelación sindical: la agrupación de Cégep, la agrupación de instituciones

privadas, y la agrupación universitaria. La organización de la Federación es autónoma y democrática, y cada sindicato tiene un número de delegados oficiales que participan en el congreso federal en el que se deciden los lineamientos y las políticas comunes para la organización. Además de las representaciones que vinculan a la federación con cada sindicato miembro, hay 7 comités que trabajan en torno a una problemática específica: el Comité de Acción Internacional, el de Pensiones y Seguridad Social, el de Escuela-Sociedad, el de mujeres, el de seguridad laboral, precariedad y vida sindical, el de salud, y el de finanzas.

Los sindicatos de las universidades públicas que forman parte de la FNEEQ son los siguientes:

Syndicat de chargées et chargés de cours de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Syndicat de chargées et chargés de cours de l'Université du Québec à Chicoutimi, Syndicat de chargé-es de l'éducation aux adultes de l'Université Concordia (SCECEAUC/CUCEPTFU), Syndicat de chargé-es de cours de l'École de technologie supérieure – Service des enseignements généraux (SCCETS-SEG), Association des maîtres d'enseignement de l'École de technologie supérieure (AMEÉTS), Syndicat de chargées et chargés de cours de l'Université Laval (SCCCUL), Association des étudiant-e-s diplômé-e-s employé-e-s de McGill / Association of Graduate Students Employed at McGill (AEEDEM/ AGSEM), Syndicat de chargé(e)s de cours et des instructeur(trices) de McGill/ McGill Course Lecturers and Instructors Union (SCCIM-MCLIU), Syndicat de chargées et chargés de cours de l'Université de Montréal (SCCCUM), Syndicat de chargées et chargés de cours à l'Université du Québec en Outaouais (SCC-UQO), Syndicat de chargées et chargés de cours de l'UQAM (SCCUQ), Syndicat de chargées et chargés de cours de l'Université du Québec à Rimouski (SCCCUQAR), Syndicat de Tuteurs et des Tutrices de la Télé-Université (STTTU)

Todos los sindicatos de los Cégep negocian de manera colectiva, lo que les otorga fuerza y reafirma su amplia organización. Los sindicatos universitarios y de las

instituciones privadas negocian por separado pero con el apoyo de la federación. Es importante destacar que cada federación, cada asociación y muchos sindicatos cuentan con espacios de investigación sindical que funcionan como generadores de saberes y conocimientos político-sindicales y tienen también diversos medios de comunicación.

Este breve compendio de sindicatos y confederaciones sirve para apreciar el peso que tiene la vida sindical en el sector de la educación y en particular de los trabajadores académicos de Canadá, lo cual nos sirve a la hora de explorar el asunto de la despolitización y la repolitización del profesorado de las universidades de los tres países.

## ***B. Estados Unidos***

Como hicimos en el caso de Canadá, enseguida nos abocaremos a desarrollar el mismo formato para las referencias provenientes del análisis de la educación universitaria de Estados Unidos, no obstante que no profundizaremos en los detalles que marcan una gama muy amplia de experiencias institucionales y de actores y comunidades, en una nación enorme con un mosaico cultural y étnico variado a causa de las migraciones que le han dado su perfil específico, sino que sólo intentaremos ubicar algunos de los rasgos más característicos que nos permitan generar una idea articulada de este referente sustancial para la explicación de las tendencias que experimenta el trabajo académico en la región en su conjunto.

### *Datos generales introductorios y específicos*

Estados Unidos, cuya denominación oficial es la de *United States of America* es, como sabemos, uno de los 10 países más poblados del mundo, pues actualmente cuenta con 329 millones de habitantes. Reconocido además como la potencia mundial del siglo XX y que, aun con la crisis que enfrenta desde 2008 y aún antes con el despliegue del siglo XXI histórico, su hegemonía no deja de ser

preponderante; este país ha sido el eje fundamental del capitalismo durante más de una centuria y ha llegado a constituir el imperio más poderoso de la historia de la humanidad, más allá de su pretendida democracia.

Su PIB supera los 20,000 billones de dólares de acuerdo con datos del Banco Mundial (equivalentes a 20 millones de millones según la clasificación de la mayoría de los países europeos y del mundo latino). Tras el paso de acontecimientos que forman parte no sólo de su propia historia nacional, sino de la historia mundial, como la Declaración de Independencia de 1776, la Guerra de Secesión, el acelerado proceso de industrialización, la gran depresión económica inaugurada con la crisis del 29, su protagonismo en las dos Guerras Mundiales, la asunción del mundo bipolar sostenido en la Guerra Fría, la fundación e impulso del modelo neoliberal de reestructuración y hasta la llegada de Donald Trump a la presidencia (lo que algunos analistas han denominado un despertar neo-fascista), el papel de Estados Unidos ha estado presente en las definiciones más impactantes del mundo moderno, lo cual se refleja en el predominio casi absoluto del inglés, convirtiéndose en una especie de *lingua franca* universal.

Su ubicación geográfica de vecindad con México significa, para nuestro país, una convivencia compleja y difícil, que ha producido una vinculación de dependencia casi total, sobre todo desde la firma del tratado comercial de 1994, que incluyó a Canadá, y que ha implicado la integración de una región que hoy tiene un peso destacado en el mundo global. Estados Unidos es, sin duda, el país hegemónico de América del Norte y el que define, en gran medida, el rumbo de las negociaciones y los ajustes de todo tipo, aunque, cabe reconocer que los cambios políticos que México está viviendo recientemente, pueden reposicionar a nuestra nación en una perspectiva más independiente en el mediano plazo.

Como hemos experimentado todos los mexicanos, nuestros vecinos del norte han hecho de su estructura monopólica y corporativa el factor determinante en mucho de lo que acontece en el mundo, a través de sus portentosas corporaciones



transnacionales y de su contagio cultural manifiesto en diversas expresiones, pero también de su difundido modo de vida consumista.

Estados Unidos es uno de los países más extensos en términos geográficos, pues cuenta con 9.8 millones de kilómetros cuadrados y está compuesto por 50 estados y un distrito federal (Alabama, Alaska, Arizona, Arkansas, California, Colorado, Connecticut, Delaware, Florida, Georgia, Hawaii, Idaho, Illinois, Indiana, Iowa, Kansas, Kentucky, Louisiana, Maine, Maryland, Massachusetts, Michigan, Minnesota, Mississippi, Missouri, Montana, Nebraska, Nevada, New Hampshire, New Jersey, New Mexico, New York, North Carolina, North Dakota, Ohio, Oklahoma, Oregon, Pennsylvania, Rhode Island, South Carolina, South Dakota, Tennessee, Texas, Utah, Vermont, Virginia, Washington, West Virginia, Wisconsin, y Wyoming. Washington DC, la capital, no pertenece a ningún Estado).

Muchas de las ciudades de Estados Unidos son grandes y complejas aglomeraciones urbanas de connotada importancia mundial entre las que destacan Nueva York, Los Ángeles, Chicago, San Francisco, Houston, Miami, Las Vegas, y San Diego; siendo la ciudad de Nueva York la más poblada, con más de 8 millones de habitantes, y Los Ángeles la ciudad en donde más presencia latina hay. La migración más alta del último periodo proviene de América Latina, seguida de la migración asiática y de otros países del mundo, lo que otorga a Estados Unidos la característica de ser el país más cosmopolita del planeta, lo que resulta un contraste radical con el importante componente racista que destaca en algunos núcleos de su sociedad.

Su forma de gobierno está constituido como una estructura constitucional, representativa y presidencialista, y tiene tres niveles de gobierno, el federal, el estatal y el local, que se subdivide en condados y municipios. Su Congreso federal es bicameral, con el Senado y la Cámara de Representantes (esta última integrada por 435 miembros electos mediante el voto popular). Su sistema electoral es complejo y no directamente representativo, ya que, por ejemplo, el Presidente, cuyo

mandato es de 4 años, no se elige por sufragio directo sino a través de los electores designados en votación estatal, y en la práctica se basa en un sistema bipartidista tradicional de republicanos y demócratas.

Como es de todos sabido, desde enero de 2017 el presidente es el polémico Donald Trump, un empresario millonario y una personalidad televisiva (dueño, entre otros negocios, de concursos de belleza como “Miss Universo”) que como representante del poder Ejecutivo del país más poderoso del mundo ha dado mucho de qué hablar. Con 73 años de edad y una cantidad innumerable de pifias y declaraciones inquietantes, por decir lo menos, este personaje ha generado otras tantas protestas por todo el planeta y hoy es considerado por muchos analistas, como uno de los rostros representativos del denominado neo-fascismo por las posturas reaccionarias, autoritarias e invasoras que ha tomado su gobierno en los ámbitos de la política social en contra de su propia población trabajadora.

Lo mismo ha sucedido cuando de energía se trata, donde ha destacado su absurda negación del cambio climático; o del tema inmigratorio con la cancelación de programas como el DACA (*Deferred Action for Childhood Arrivals*) o su acérrimo ataque a los migrantes centroamericanos y mexicanos y su obsesiva pretensión de construir un muro en la frontera con México; del reemplazo de la reforma sanitaria con la derogación del *Obamacare* impulsado por su predecesor; de las relaciones diplomáticas y geoestratégicas que han estado caracterizadas por tensiones severas con diversos países del mundo; de decisiones económicas con impacto internacional como la guerra comercial contra China; de su promoción y consentimiento a la alta proliferación de armas y su negativa al control de éstas; etcétera.

Al respecto, una polémica que generó en 2018 fue la relativa al ámbito educativo con su intención de reducir el presupuesto del Departamento de Educación en 9,200 millones de dólares (de \$68,300 a \$59,100), ante lo cual la presidenta del sindicato de profesores NEA, Lily Eskelsen, opinó que era una “bola de demolición”, y para

muchos analistas se trató de un ataque al llamado “sueño americano”. (<https://www.latimes.com/espanol/eeuu/hoyla-lat-los-recortes-de-trump-en-educacion-no-son-devastadores-son-inteligentes-20180208-story.html>)

En efecto, proporcionalmente, el gasto en educación superior es menor en Estados Unidos que en otros países desarrollados, ante lo que el candidato presidencial Bernie Sanders se ha pronunciado más de una vez, proponiendo un mayor ejercicio presupuestal para crear universidades públicas y gratuitas. Según el informe de la OCDE el porcentaje del PIB que Estados Unidos dedica a la educación superior es equivalente a 1.3%, al igual que países como Reino Unido y Suiza, pero con una población mucho mayor que la de estos países. Canadá según ese informe titulado “La educación de un vistazo” aplica el 1.2% y México el 1.1%. (<https://mises.org/es/wire/el-gasto-del-estado-en-universidades-en-los-ee-uu-es-m%C3%A1s-alto-que-en-los-pa%C3%ADses-con-universidad>)

En cuanto a su sistema educativo se puede decir que destaca por su complejidad, pues, entre otras diferencias con sus vecinos, no existe un sistema nacional ya que el gobierno federal no administra directamente las escuelas, sino que cada estado tiene su propio Departamento de Educación y el financiamiento es combinado, al provenir del gobierno federal y del estatal. Los estados se organizan en distritos escolares que incluyen escuelas de educación primaria, de educación secundaria (o nivel medio) y de educación superior. Existen escuelas públicas que reciben fondos federales, estatales y locales; pero también están las novedosas escuelas *chárter* que tienen financiamiento público y privado (y que son un ejemplo de la experimentación con sello neoliberal), además de escuelas privadas con diferentes niveles de calidad y de costos.

La escuela primaria o elemental incluye el preescolar y van de 1º a 5º grado (o hasta el 6º en algunos casos), después le sigue el nivel medio, *Middle* (o *Junior High School*), que abarca de 6º a 9º y el *High School*, que integra los grados 10º a 12º. La educación es obligatoria hasta los 16 años con lo que se otorga un certificado de

educación secundaria (equivalente al bachillerato básico). Posteriormente se encuentra la educación superior compuesta por los *colleges* y las universidades. Los *college* (tanto los *Junior Colleges* como los *Community Colleges*) otorgan una certificación de 2 años, denominada Associate's Degree y con los 2 años de estudios posteriores (Junior y Senior, según el caso), se recibe el certificado de *Bachelor*. La educación superior incluye estudios de Posgrado que comprenden los programas de Maestría de uno o dos años, y los de Doctorado y Posdoctorado. (<https://iicana.org/asesoria-educativa/sistema-educativo-de-estados-unidos/>)

Existe una Secretaría de Educación de Estados Unidos que se encarga de diseñar políticas educativas, que desde los años ochenta y aún más en la era de Trump, se han inclinado más hacia la privatización y mercantilización de la educación en todos sus niveles. Pese a ello, Estados Unidos cuenta actualmente con la matrícula universitaria más alta del mundo, misma que supera los 14 millones de estudiantes. Paralelamente, existen más de 4,500 universidades en el país, incluidos los *community colleges* y los *junior colleges*.

Estados Unidos cuenta con muchas universidades reconocidas por su alto nivel académico, entre las que destacan las Universidades de Berkeley en California, que cuenta con alrededor de 30,000 estudiantes y se destaca en estudios de Matemáticas, Ciencias Sociales e Ingeniería; la UCLA o Universidad de Los Ángeles en California, que integra a más de 40,000 estudiantes y abarca gran cantidad de disciplinas sociales y científicas; la UCSD o Universidad de California en San Diego, que destaca en Biotecnología y tiene más de 30,000 estudiantes; la Universidad de Michigan que adquiere relevancia por su presupuesto de investigación; por supuesto, la Universidad de Harvard (fundada en 1636) y que es la institución de educación superior más antigua de Estados Unidos; la Universidad de Boston que tiene más de 30,000 estudiantes; la SDSU o San Diego State University, que es la más antigua del condado de San Diego.

De la misma manera se ubican la renombrada Universidad de Stanford situada en el corazón del ultra-tecnológico Silicon Valley; la Universidad de Yale, otra de las más antiguas y prestigiadas; la Universidad de San Francisco; la Universidad de Columbia en Nueva York con más de 30,000 estudiantes; la Universidad de Cornell, igualmente ubicada en la Ciudad de Nueva York; la CUNY o Universidad de la Ciudad de Nueva York que es un sistema que comprende 24 campus y que tiene a más de 500,000 estudiantes; la Universidad de Northwestern y la Universidad de Illinois, ambas en Chicago, y esta última con cerca de 30,000 estudiantes.

También se hallan en esta lista los Institutos Tecnológicos como el de Massachusetts (el famoso MIT), calificado como el más destacado en los *rankings* del mundo y cuya escuela de negocios es reconocida internacionalmente; el CalTech de California; el de Georgia en Atlanta, que además tiene presencia con campus en Singapur y en China; o el Instituto Tecnológico de Illinois. (<https://www.forbes.com.mx/las-50-mejores-universidades-en-eu>)

Aunque la mayoría de las principales universidades públicas cuentan con subvención del Estado, no son gratuitas y los pagos son altos para cubrir inscripción, colegiaturas, alojamiento, comida, transporte y materiales de estudio; por lo que muchos alumnos recurren a los gravosos préstamos o créditos estudiantiles que tras muchos años de egresar siguen pagando, a veces casi de por vida.

Según un estudio de la BBC en 2018, los países con mayor porcentaje de población con estudios superiores son Canadá, Japón, Israel, Corea del Sur, Reino Unido y Estados Unidos, a éste último se le reconoce un 45% de cobertura de este factor, mientras que en ese mismo reporte México aparece en la posición 36 con el dato de la OCDE de un 16.8% de la población mexicana con estudios superiores. (BBC 2018 <https://www.bbc.com/mundo/noticias-45177236>)

*La precarización del trabajo académico en la educación superior estadounidense*

A un mundo estudiantil segmentado y estratificado con profundas diferencias entre las grandes universidades de élite y las universidades de masas (como lo analizamos en el capítulo 2), se corresponde un mundo académico igualmente separado por segmentos, niveles, categorías contractuales y jerarquizaciones laborales y de oportunidades de desarrollo académico y profesional. Para ilustrar la situación de un amplio porcentaje de profesores de educación superior, basta citar un ejemplo que, utilizando el lenguaje del mundo digital actual, se volvió viral en las redes sociales: el caso de la profesora Cerasoli de Estados Unidos, conocida como la profesora “*Without Tenure or a home*”, publicado por el ampliamente difundido diario *The New York Times* (<https://www.nytimes.com/2014/03/30/nyregion/without-tenure-or-a-home.html>), que aborda el caso de una profesora contratada por tiempo parcial que duerme en su auto, se baña en las regaderas del centro deportivo del colegio en el que labora y junta “*food stamps*” de la beneficencia pública a falta de un salario digno para vivir, aun cuando cuenta con estudios de maestría.

Éste se ha vuelto un caso multicitado en diversos análisis y estudios sobre el tema, por ejemplo, el de la investigadora y periodista Marion Lloyd, quien señala al respecto que “La historia de Cerasoli refleja una triste realidad del sistema universitario estadounidense: a pesar de que las colegiaturas son las más altas del mundo, la mayoría de sus profesores ganan sueldos de miseria. Los adjuntos (*adjuncts* en inglés), cuya precaria situación laboral es parecida a la de los profesores por horas en México [...] rozando la línea de pobreza”. (<https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1991>)

Lloyd cita dos reportes conocidos acerca de las condiciones de los profesores precarizados: “*The Just-in-Time Professor*”, publicado por el propio Congreso Federal de Estados Unidos y que es un informe que narra historias de docentes que trabajan, a su vez, en empleos igualmente precarios para completar el salario académico, por ejemplo, repartiendo pizzas; y el reporte de 2012 de la CAW, (Coalition of the Academic Workforce), “*A portrait of part-time-faculty members*”, que

tras aplicar una encuesta a 30,000 profesores de Estados Unidos, encontró que, a pesar de que muchos cuentan con estudios de posgrado, sus salarios son muy bajos y no cuentan con prestaciones sociales ni con seguros médicos.

Según datos del *National Center of Education Statistics (2013)*, en 1991 los contratos de tiempo completo (*full time*) de profesores y los de tiempo parcial (*part-time*) eran 50 y 50%; pero para 2011 había ya una diferencia del 10%, siendo solo el 40% de tiempo completo, y para 2015, la proporción ya había bajado a 36% tiempo completo y 64% contratados por horas o por cursos. Para ese año había 761,619 profesores con contratos de tiempo completo (aunque con diferentes categorías y salarios) y que además incluían a profesores no basificados, es decir, sin estabilidad en el empleo; con tiempo completo pero como *non-tenure-faculty*. Y había, en ese mismo año de 2015, 1 117,882 académicos contratados por tiempo parcial, de los cuales 355,916 eran *Graduate Assistants*. Si se sumaran los casos de los profesores de tiempo completo sin estabilidad a los de tiempo parcial, entonces la proporción de trabajadores académicos con contratos precarizados llega a casi un 75%. (**National Center for Education Statistics 2015**)

En Estados Unidos las categorías contractuales más comunes son las siguientes:

Full-time Professor  
Associate Professor  
Assistant Professor  
Instructor  
Lecturer

Según Claire Goldstene, los profesores temporales y de tiempo parcial (contratados como Instructor, Lecturer y Assistant Professor) representaban en 2012 cerca del 70% del total. (Goldstene 2012 en <http://www.nea.org/home/53403.htm>) “En la década de 1970, los adjuntos constituían el 20 por ciento del profesorado universitario a nivel nacional, un porcentaje que ahora ha aumentado a más de

cincuenta. Uniéndose a las crecientes filas de adjuntos se encuentran otros maestros precarios, incluidos profesores y postdoctorales de un año o de varios períodos. De acuerdo con la Asociación Estadounidense de Profesores Universitarios, los contratos de tiempo parcial ahora representan el 68% en la educación superior estadounidense, una cifra que no tiene en cuenta la enseñanza realizada por los estudiantes de posgrado. El porcentaje es más alto en los colegios comunitarios, este cambio hacia la precarización también se ve en colegios públicos y privados de cuatro años, universidades de investigación y colegios de artes”.<sup>27</sup>  
**(Goldstene 2012, 1)**

La precarización laboral es más notoria en un país como Estados Unidos debido a su peso económico en el mundo. Las brechas salariales distinguen de manera más clara a las clases sociales y a los segmentos o estratificaciones, lo que notoriamente impacta en la salud física y psicológica de los trabajadores académicos: “las historias alarmantes del profesorado contratado en condiciones de precarización laboral como adjuntos, que ahora comprenden una mayoría de maestros de educación superior a nivel nacional, comparten puntos en común preocupantes: a los adjuntos les pagan menos de un salario digno, algunos tan poco como \$900 (dólares) por curso; los adjuntos no son elegibles para recibir beneficios de salud y jubilación; los adjuntos son elegibles para cupones de alimentos; los adjuntos imparten simultáneamente siete cursos en cuatro campus diferentes; los adjuntos son obligados a elegir entre pagar la atención médica y los alimentos; los adjuntos disfrutan de solo quince semanas de seguridad laboral; los adjuntos son asignados para enseñar el día antes de que comiencen la clases; los adjuntos son necesarios para programar las horas de oficina sin oficinas; los adjuntos son excluidos del gobierno universitario a pesar del elevado número de profesores que representan; los adjuntos a pesar de los años de servicio, permanecen como entidades sin

---

<sup>27</sup> “In the 1970s, adjuncts comprised 20 percent of college faculty nationally, a percentage that has now climbed to well over fifty. Joining the growing ranks of adjuncts are other contingent teachers, including one-year or multi-term faculty and post-docs. According to the American Association of University Professors, “non-tenure track positions now account for 68 percent of all faculty appointments in American higher education,” a figure that does not take into account the teaching done by graduate students. 1 While reliance on non-tenure-track faculty is highest at community colleges, this shift toward contingency is also seen at public and private four-year colleges, research universities, and liberal arts colleges”.



nombre y sin rostro en sus departamentos. Las frustraciones son financieras, personales y profesionales”.<sup>28</sup> (Goldstene 2012, 1)

La afectación pedagógica es evidente sobre todo cuando gran cantidad de profesores de Estados Unidos, contratados en condiciones de precarización laboral, dicen sentir afectada su libertad académica, lo que en México se conoce como libertad de cátedra. “Un número cada vez mayor de académicos se emplean año tras año o durante varios años, ya sea como profesores para término de ciclo o postdoctorales, y ocupan un punto medio entre el profesorado adjunto y los titulares. Los paquetes salariales pueden incluir contribuciones de salud y jubilación (los beneficios a menudo no están disponibles para los adjuntos), pero siguen siendo precarios: los contratos no contienen garantía de renovación. Se espera que algunos profesores por contrato, además de enseñar en un alto nivel, produzcan textos revisados por pares y publicados para retener sus puestos y buscar ascensos. Esencialmente, este grupo de profesores precarizados cumple con los requisitos asociados con el logro de la estabilidad sin la posibilidad de alcanzar no solo su seguridad económica sino, lo que es más importante, aquellas protecciones políticas que fomentan y apoyan la libertad académica. Más allá de estos esfuerzos institucionales para debilitar la estabilidad en el empleo, están las innumerables formas en que la incertidumbre económica constante induce a la autocensura. La ansiedad por las evaluaciones de los estudiantes puede llevar al profesor precarizado a evitar material de enseñanza controvertido, a reducir el rigor de los requisitos del curso, a construir programas de estudio y seleccionar material de lectura con los lineamientos de los administradores, en lugar de tener las necesidades de los estudiantes en mente, y retirarse de la noción de que el trabajo del profesor es profesar. Esto disminuye la calidad de la enseñanza y socava la misión de las universidades de exponer a los estudiantes a perspectivas variadas.

---

<sup>28</sup> “The alarming stories from adjunct faculty, who now comprise a majority of higher-education teachers nationally, share troubling commonalities: adjuncts paid less than a living wage, some as little as \$900 per course; adjuncts ineligible to receive health and retirement benefits; adjuncts eligible for food stamps; adjuncts concurrently teaching seven courses on four different campuses; adjuncts forced to choose between paying for health care and groceries; adjuncts who enjoy a mere fifteen weeks of job security at a time; adjuncts assigned to teach the day before school begins; adjuncts required to schedule office hours without offices; adjuncts excluded from university governance despite their high numbers among faculty; adjuncts who, notwithstanding years of service, remain nameless and faceless entities in their departments. The frustrations are financial, personal, and professional”.

Es improbable que un gran grupo de trabajadores financieramente vulnerables promueva debates en el aula que desafíen la sabiduría convencional”.<sup>29</sup> (Goldstene 2012, 6)

Datos contrastantes son los revelados por The Chronicle Higher Education en su Data Chronicle.com, en donde se pueden ver los salarios por categoría, por estado y por universidad, lo que permite conocer los salarios de los denominados “Super stars” de las universidades que forman parte de la privilegiada Ivy League, la liga de ocho universidades privadas de Estados Unidos: Universidad Brown, Universidad de Columbia, Universidad Cornell, Dartmouth College, Universidad Harvard, Universidad de Pensilvania, Universidad Yale y Universidad de Princeton.

“De acuerdo con The Chronicle of Higher Education, los académicos de la Ivy son recompensados con salarios altos en comparación con cualquier otra escuela ya sea privada o pública

-Universidad de Harvard. \$226 mil 394 dólares por año. Los más de 21 mil 120 alumnos pagan una matrícula promedio de \$50 mil 420 por año.

-Universidad de Columbia. \$223 mil 427 dólares por año. Tiene una población estudiantil de 30 mil 454 que pagan \$59 mil 430 dólares por año.

-Universidad de Pensilvania. Los casi 5 mil profesores reciben \$217 mil 411 en promedio.

-Universidad de Yale. Parte de los 53 mil 430 dólares que cuesta un año en Yale, va destinado al salario anual de \$214 mil 575 dólares de todos los profesores.

---

<sup>29</sup> “A growing number of academics are employed on a year-to-year or multi-year basis, either as term faculty or post-docs, and occupy a middle ground between adjunct and tenure-track/tenured faculty. Salary packages may include health and retirement contributions (benefits often unavailable to adjuncts), but they remain contingent: contracts contain no guarantee of renewal. Some contract faculty, in addition to teaching at a high level are expected to produce peer-reviewed and published scholarship to retain their positions and seek promotion in the ranks. Essentially, this group of contingent faculty fulfill the requirements associated with achieving tenure without the possibility of attaining not only its economic security but, more importantly, those political protections that encourage and support academic freedom. Beyond these institutional efforts to weaken tenure and its safeguards are the myriad ways in which perpetual economic uncertainty induces self-censorship. Anxiety about student evaluations can lead contingent faculty to avoid controversial material, reduce the rigor of course requirements, construct syllabi and select reading material with administrators, rather than students, in mind, and retreat from the notion that the job of the professor is to profess. This diminishes teaching and undermines the mission of universities to expose students to varied perspectives. A large pool of financially vulnerable workers is unlikely to promote classroom discussions that challenge conventional wisdom”.

- Universidad de Princeton. El salario promedio de un profesor es de \$213 mil 769 dólares por año.
- Dartmouth College. Cada profesor recibe un promedio de \$188 mil 163 dólares. El costo de estudiar en esta universidad es de \$76 mil 623 dólares.
- Universidad de Brown. En 2018 tuvieron 1 mil 023 empleados, incluido el profesorado que recibió \$181 mil 173 dólares en promedio.
- Universidad de Cornell. De toda la Ivy League, esta escuela paga \$175 mil 682 dólares por año, \$80 mil dólares más que el salario promedio nacional de cualquier universidad del país”. **(Alba 2019)**

Al ingresar a la página de Data.Chronicle.com, se pueden comparar salarios, por ejemplo el de un *Lecturer* en la Columbia University es de \$83,075 anuales equivalentes al 36% de lo que gana un profesor titular de tiempo completo en esa universidad. En la Universidad de Cornell un *Instructor* percibe \$66,823 anuales, es decir, el 37% de lo que gana un profesor de tiempo completo. Aunque estos datos consideran el requisito de que un *lecturer* o un *adjunct* consigan el suficiente número de cursos para tener dichos salarios. Además, son universidades privadas con rangos salariales más altos que las universidades promedio, en donde un profesor contratado con condiciones de precarización laboral puede ganar únicamente entre \$30,000 y \$40,000 anuales, a lo que hay que descontar los impuestos, y que para el nivel de vida de Estados Unidos es un salario bajo, no obstante que al compararlo con los salarios de los profesores de asignatura o por hora en México, puede resultar la creencia de que se trata de un salario menos limitado.

Otra página que ofrece la posibilidad de conocer los salarios de los profesores por rango y categoría es la que organiza la AAUP: Faculty Compensation Survey-Inside Higher Education, que muestra el salario considerando los estímulos o compensaciones que recibe cada nivel.

*El sindicalismo universitario en Estados Unidos*

La CAW, *Coalition of the Academic Workforce* es una Coalición que agrupa a 27 sindicatos y federaciones. Los miembros de la CAW son: American Academy of Religion, American Anthropological Association, American Association of University Professors, American Federation of Teachers, American Historical Association, American Philological Association, American Philosophical Association, American Political Science Association, American Sociological Association, American Studies Association, Association for Library and Information Science Education, Association of American Colleges and Universities, College Art Association, Community College Humanities Association, Conference on College Composition and Communication Linguistic Society of America, Modern Language Association, National Council for History Education, National Council of Teachers of English, National Education Association New Faculty Majority: The National Coalition for Adjunct and Contingent Equity, Organization of American Historians, Rhetoric Society of America, Society for Cinema & Media Studies, Society for Classical Studies, Society for Ethnomusicology, Society of Biblical Literature, Teachers of English to Speakers of Other Languages, Working Class Studies Association.

La AFT, *American Federation of Teachers* es el segundo sindicato de docentes más grande de Estados Unidos, pues cuenta con 1.7 millones de afiliados y tiene más de un siglo de haberse fundado desde 1916, con el orgullo de haber tenido como primera dirigente a una mujer, Margaret Haley. El sindicato incluye a profesores de educación superior y personal vinculado al trabajo escolar. La AFT está coaligada a su vez a una confederación (*trade unión federation*) más amplia, la AFL-CIO, *American Federation of Labor*. Muchos profesores en situación precaria o *contingent faculty*, están afiliados a la AFT.

“La AFT representa a académicos de educación superior (incluyendo tanto a profesores de tiempo completo como a contratados por tiempo parcial), personal profesional y empleados graduados, en todos los sectores de la educación superior: instituciones públicas y privadas de educación superior de dos y cuatro años. La misión de la división de Educación Superior AFT es ayudar a nuestros afiliados y sus miembros a prosperar frente a las fuerzas políticas, económicas y tecnológicas que desafían los supuestos más básicos sobre el papel del sindicato en el campus. Los ataques políticos al servicio

público en general y a la educación superior pública en particular han resultado, en parte, en:

- presupuestos ajustados, como resultado de una desinversión sistemática y continua en la educación superior pública;
- explotación de profesores de tiempo parcial/adjuntos y otros no titulados y empleados graduados;
- mayores solicitudes de medidas de responsabilidad;
- ataques a la gobernanza compartida y a la libertad académica”.<sup>30</sup>  
<https://www.aft.org/highered/about-aft-higher-education>

La otra gran organización sindical del sector educativo es la NEA, *National Education Association*, que incluye también a trabajadores administrativos. Fundada en 1857 como *National Teachers Association*, cambió su nombre en 1870 a NEA. Es el sindicato más grande del sector educativo, pues cuenta con 2 952, 972 miembros y está afiliado a su vez a la *Education International* y a la *Global Union Federation* (GUF), fundada en 1992, que incluye a 400 organizaciones sindicales de más de 170 países de todos los niveles educativos. Entre la AFT y la NEA no ha habido acuerdos o pactos a nivel nacional, pero sí hay cinco sindicatos estatales pertenecientes a la NEA que se han fusionado con sus homólogos de la AFT: Florida Education Association, Education Minnesota, Montana MEA-MFT, New York State United Teachers y North Dakota United.

Una organización amplia que forma parte de la CAW es la AAUP (American Association of University Professors), la cual, preocupada por el aumento del porcentaje de profesores contratados en condiciones de precarización, ha participado en la búsqueda y sistematización de datos al respecto:

“La AAUP ha analizado los datos sobre la informalidad de los contratos del personal docente. Observamos las tendencias generales y desglosamos

---

<sup>30</sup> “The AFT represents higher education faculty (including both full- and part-time), professional staff and graduate employees, in all sectors of higher education—public and private, two-year and four-year institutions of higher education. The AFT Higher Education division’s mission is to help our affiliates and their members prosper in the face of political, economic and technological forces challenging the most basic assumptions about the union’s role on campus. Political attacks on public service in general and public higher education in particular have, in part, resulted in:

- tight budgets, as due to an ongoing, systematic disinvestment in public higher education;
- exploitation of part-time/adjunct and other nontenure-track faculty, and graduate employees;
- increased calls for simplistic accountability measures; and
- attacks on tenure, shared governance and academic freedom”.

datos sobre profesores contingentes de tiempo completo e instructores de estudiantes graduados y de medio tiempo. Utilizando datos extraídos del Sistema Integrado de Datos de Educación Postsecundaria (IPEDS), nuestros hallazgos resaltan el estado actual del sistema laboral académico en la educación superior de los Estados Unidos. En todas las instituciones de EUA, combinadas, el porcentaje de puestos de instrucción que están fuera del camino de la carrera académica de tiempo completo, el porcentaje ascendió a 73 por ciento en 2016, el último año para el que hay datos disponibles. El porcentaje más alto de profesores en situación precaria aparece en instituciones con contratos de dos años, donde las categorías de estabilidad con tiempo completo representan menos del 20 por ciento de los contratos. [...] Los puestos de enseñanza de tiempo parcial tienden a ser los puestos de enseñanza menos seguros y peor remunerados en la educación superior, con bajos salarios por curso y pocos beneficios”.<sup>31</sup> (AAUP 2018 en <https://www.aaup.org/news/data-snapshot-contingent-faculty-us-higher-ed>)

De manera frecuente surgen nuevos sindicatos de profesores contratados en condiciones precarias a lo largo y ancho de todo el país. Estados Unidos destaca por su alta tasa de sindicalización y de tradición de lucha de los trabajadores. Algo que debemos resaltar es que es el país en donde de manera más clara se puede afirmar que un gobierno no es necesariamente el reflejo de un pueblo. En Estados Unidos hay una amplia red solidaria de trabajadores de todos los sectores, y en el ámbito educativo ello es notorio incluso al establecer lazos de apoyo internacional. Contrario a lo que ocurre en México, en Estados Unidos sí hay una gran cantidad de sindicatos de profesores específicamente contratados por tiempo parcial o en condiciones de precarización laboral.

Si bien no han sido pocas las protestas, huelgas y manifestaciones que han llevado a cabo los profesores en Estados Unidos; tras las crisis económicas, el pago de las rentas (alquiler), de los servicios y de los insumos en general para la vida cotidiana, se han vuelto casi imposibles para muchos profesores que se ven obligados a largos traslados para trabajar en diversas instituciones y cubrir más grupos, lo cual ha

---

<sup>31</sup> “The AAUP has taken a look at the data around tenure and the casualization of faculty labor. We looked at overall trends and broke out data regarding full-time contingent faculty and part-time and graduate-student instructors. Using data drawn from the Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS), our findings highlight the current status of the academic labor system in US higher education. At all US institutions combined, the percentage of instructional positions that is off the tenure track amounted to 73 percent in 2016, the latest year for which data are available. The highest percentage of contingent faculty appears at two-year institutions, where tenure-track positions make up less than 20 percent of faculty positions. [...] Part-time teaching positions tend to be the least secure and worst remunerated teaching positions in higher education, with low per-course pay and few benefits”.

incentivado la organización sindical y la capacidad política de este sector laboral. Algunas negociaciones colectivas han ayudado al logro mínimo de algunas demandas, pero la lucha se ha mantenido constante.

### **C. México**

Siguiendo la línea marcada por los dos casos anteriores, ahora necesitamos abordar la parte central de nuestro objeto de estudio que es la realidad que sobre el trabajo académico en situación precaria se vive en nuestro país. No obstante que la cercanía del problema es mucho mayor, solamente haremos un esbozo sintético de los principales rasgos con el fin de ofrecer una idea general a semejanza de los otros dos casos.

#### *Datos generales introductorios y específicos*

México cuenta con una población de 127 millones según datos publicados por la ONU en agosto de 2019 y de acuerdo con cifras del Banco Mundial; su PIB en 2018 fue de 1,225 billones de dólares (o un millón 225 mil millones de dólares según la contabilidad latina). Es una economía con una amplia distancia respecto de sus socios comerciales de la región: Canadá y Estados Unidos. La proporción del dólar canadiense ronda los 15 pesos mexicanos y del dólar estadounidense es de más de 19 pesos mexicanos. Para el Banco Mundial, México forma parte de los países pobres endeudados, aunque no aparece en el cuadro de los países excesivamente endeudados y la cifra que el Banco Mundial dio a conocer sobre la deuda con que el gobierno saliente de 2018 dejó a México, fue de 452 mil 991 millones de dólares (8.7 billones de pesos), es decir, de un 35% del PIB nacional. El acreedor al que más debe México es Estados Unidos, su primer socio comercial, con cerca del 40% de la deuda total, más un porcentaje ligeramente mayor con una serie de países como Alemania, Francia, Reino Unido, Japón, Suiza y Canadá; también hay un porcentaje de la deuda (15%) que está comprometido con Organismos Financieros Internacionales. **(Banco Mundial 2019)**

Pese a las marcadas diferencias económicas con nuestros vecinos y a los altos niveles de pobreza que se alcanzan en varios sectores de nuestro país, México está considerado dentro del conjunto de países denominados emergentes que, con los países propiamente industrializados, constituyen el G-20. Como sabemos el nuestro es un país con muchas riquezas naturales (algunas de corte estratégico), que cuenta con 1.9 millones de kilómetros cuadrados de superficie continental, lo que lo hace casi 5 veces menor que Canadá y 4.5 veces menor que Estados Unidos, país, este último, con el que compartimos una larga frontera de 3,152 km, dato que determina mucho de nuestra dependencia económica estructural con esa nación.

**(INEGI 2019)**

Está compuesto por 32 entidades federativas: Aguascalientes, Baja California, Baja California Sur, Campeche, Coahuila, Colima, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, México, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán y Zacatecas. Además de la Ciudad de México, su capital. Las 32 entidades se subdividen en municipios y la Ciudad de México en Alcaldías.

En el ámbito educativo México cuenta con un bajo grado de escolaridad, según datos de INEGI, que coloca el grado promedio de escolaridad de la población nacional de 15 años y más, en el año 2015, en apenas 9.2 años de escolaridad. Los estados que tiene más rezago educativo son Oaxaca, Chiapas y Guerrero (que son igualmente los más desfavorecidos en cuanto a niveles de pobreza), mientras que las entidades con mayor índice de alfabetización y promedio educativo son Baja California y la Ciudad de México. Para ese año de 2015, la Encuesta Intercensal del INEGI declaraba como un dato significativo para nuestro estudio, que 18% de la población total contaba con estudios superiores. Y en cuanto a la estadística correspondiente a la matrícula escolar del nivel superior para el ciclo 2018-2019, aparece un total de 3 943,544 estudiantes, que incluye tanto a los servicios por



sostenimiento público (federal, estatal autónomo) como al sector privado; contabilizando en el mismo sentido inclusivo 414,408 docentes en ese nivel educativo **(INEGI 2019)**

Desafortunadamente, como ya hemos advertido, la inversión en educación no es alta y para el año de 2014 el gasto público en el sector educativo fue de apenas \$923,359.5 millones de pesos y el gasto federal en educación superior en 2016 fue de tan sólo \$125,875.34 millones de pesos, esto es, poco más del 1% del PIB. **(Ordorika et al 2016, 168-169)** Mientras tanto, en lo referente a la cobertura nacional, el sector privado tiene poco más del 30% de la matrícula en licenciatura y 40% en posgrado.

Por otra parte, en México existen diferentes tipos de instituciones de educación superior: hay “nueve instituciones federales de educación superior, de las cuáles solo cuatro, todas asentadas en la capital, son responsables de 12 por ciento de la matrícula terciaria total y emplean 13 por ciento de los profesores universitarios. Éstas son: La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Las primeras tres son las instituciones de educación superior más competitivas en México. [...] las otras cinco instituciones federales atienden a sectores específicos: dos universidades agrícolas, dos pequeñas universidades de investigación y la universidad militar. Juntas, las universidades federales suman 27 por ciento de la matrícula terciaria”. **(Ibídem, 176)**

De las universidades federales, la más grande es la UNAM (de hecho es la más grande de México y de América Latina, e incluso la número 15 a nivel mundial según la Wikipedia), que en 2019 contó con un presupuesto de 44 mil 942 millones 499 mil 166 pesos, destinando al pago de docentes “poco más del 61% del presupuesto total -27 mil 490 millones 78 mil 470 pesos-. De ellos, 78 por ciento será para el nivel superior, que incluye los programas de licenciatura y posgrado; en tanto que al bachillerato se asignará 22 por ciento”. **(Gaceta UNAM 2019, 3)** Esta institución

nuestra, conocida como la Máxima Casa de Estudios del país, tiene la matrícula más extensa, pero está distribuida en su sistema de educación media superior y superior, y para el periodo lectivo 2020-1, iniciado en agosto de 2019, la matrícula fue de más de 356 mil estudiantes. **(Ibídem)** Con más detalle, la matrícula de la UNAM está repartida de la siguiente manera: 112,588 estudiantes en Bachillerato, 213,004 en Licenciatura, 30,089 en Posgrado y 846 en el Propedéutico de la Facultad de Música. **(Portal de Estadística Universitaria UNAM 2019)**

Además de las universidades, hay otras modalidades de escuelas como son los Institutos Tecnológicos, de los cuales existen 132, o las Escuelas Normales, responsables de la formación de los maestros de la educación básica, que son 6 escuelas del orden federal. También está el subsistema estatal, que tiene diferentes tipos de instituciones de educación superior (IES), sumando un total de 633, entre las cuales hay 34 universidades estatales (en su mayoría autónomas y con presupuesto federal y estatal), que cubren el 22% de la matrícula; 23 universidades estatales con apoyo solidario (UPEAS); 134 Institutos Tecnológicos descentralizados; 109 Universidades Tecnológicas; 58 Universidades Politécnicas; 12 Universidades Interculturales; 121 Normales federales transferidas a control de los estados; y 143 Normales estatales. A estas instituciones se suman 88 Institutos Públicos. Por su parte, el sector privado tiene 1,930 instituciones de educación superior, de las cuales 1,755 son Universidades, escuelas y centros y 174 son Escuelas de maestros. En total el sistema educativo público y privado tiene 2,798 escuelas. **(Ordorika et al 2016, 178)**

En cuanto a la calidad de la educación superior en México, la tendencia educativa está claramente marcada por una tecnificación de la educación, tanto en las instituciones de corte privado como en las del sector público; asimismo dicha tendencia manifiesta seguir un proceso de elitización y una instrumentalización de las universidades públicas. Este último es uno de los factores que se vinculan a otros problemas como la deserción y el rezago, pero más que otra cosa, el acento

en la calidad y en la evaluación de la misma, han sido el puntal para la imposición del modelo neoliberal en las universidades mexicanas.

En efecto, los gobiernos súbditos del neoliberalismo como lo fueron los de México desde los años ochenta, abrieron paso político al mercado para que éste definiera los designios económicos del país a través de su mayor instrumento, las transnacionales. Además, la expresión neoliberal del gobierno priista que persistió a pesar del cambio de partido dirigente durante los sexenios del PAN, no sólo se reprodujo en sus formas básicas de dependencia del mercado, sino que el modelo se recrudeció al verse acompañadas por disposiciones más autoritarias y conservadoras, llegando incluso a la violencia y la inseguridad generalizadas y al predominio del poder mediático como forma de control político.

Los gobiernos neoliberales como los que México tuvo desde Miguel de la Madrid (1982-1986) y hasta la salida de Peña Nieto en 2018 (tras el triunfo del proyecto democrático en la elección de ese año con una votación de más de 30 millones), hicieron del mexicano un Estado sometido a desiguales y a todas luces desventajosos tratados comerciales, que además de ajustar la economía mexicana de acuerdo con sus intereses, estableció un paradigma de políticas oficiales de recortes al gasto social en su conjunto, minando así entre otros, al importante sector educativo.

Así, en México las IES se han desarrollado primordialmente de acuerdo a la visión del mundo económico, jugando, sin embargo, un importante papel en los terrenos de la cultura, la ciencia, el arte, la política y las relaciones sociales. Pero esto no ha impedido que se desarrollen en nuestra nación instituciones de dudosa calidad (las 'escuelitas de paso' o el fenómeno que Axel Diddrikson ha denominado de "patitización" de las universidades), que se han orientado a la formación de cuadros que responden más a una forma simplista del enfoque empresarial, productivista y tecnológico; afortunadamente han pervivido también otras universidades que siguen rescatando los principios humanistas y el compromiso con el desarrollo nacional,

como referente de los perfiles que han de formar a los estudiantes, proveyendo al país de investigadores, científicos y profesionales diversos, cuya lectura de la realidad es otra completamente diferente a aquella con que el neoliberalismo imperante ha carcomido día con día el pensamiento de la humanidad.

Otro problema de la educación superior mexicana es que, en algunos casos, el sistema de este nivel más que educar adiestra a los individuos para que realicen un trabajo relativamente calificado (esto es, un trabajo *ad hoc* a lo que los dictámenes de la normatividad empresarial mundial establecen en tanto ejemplos de calidad y eficiencia), amén de una capacitación para el perfeccionamiento del trabajo técnico. Aun cuando hay inversión en la investigación, ésta no se aplica a todo tipo de investigación, como el caso de la investigación social, que cuenta con mucho menos apoyo que aquella que se orienta a la tecnología de punta o a las áreas directamente relacionadas con el mundo productivo y mercantil.

“La mayor paradoja de la educación superior hoy es la imperceptible terciarización de las universidades que, como consecuencia de las políticas públicas de las últimas décadas, se han convertido en instituciones que otorgan diplomas profesionales más que en instituciones del y para el saber [...] El papel del Estado, minimizado en el contexto neoliberal, expresó sus pactos de contratación del buen ciudadano por el del sujeto económico, global y consumidor racional, adoctrinado por la nueva religión del mercado, dejando un espacio devaluado para las labores científicas y la alta cultura intelectual”. **(Mollis 2014, 43)**

Por otro lado, si bien en nuestro país se dio una masificación desigual, fenómeno que en los años sesenta y setenta en los países menos desarrollados como el nuestro no fue correspondido por un crecimiento económico igualitario, al mismo tiempo se produjo una estratificación y, por lo tanto, se impuso una tendencia hacia la elitización del acceso a la educación superior, es decir, a hacer de este nivel educativo, un privilegio para unos cuantos y una limitación para muchos. Problemas todos a los que se suman elementos de tipo operativo en la docencia y la evaluación,

problemas provocados por el contexto que afectan la calidad de vida de los estudiantes, y todos aquellos factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la formación general de los estudiantes.

### *Precarización del trabajo académico en la educación superior mexicana*

Como este caso es más conocido, más que abundar en datos, lo que haremos será ofrecer una síntesis general de la problemática. Como hemos señalado ya, de acuerdo con datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (**ANUIES 2012**) y de la Subsecretaría de Educación Superior de ese periodo, si se contempla al total de profesores de educación superior de nuestro país, tanto de instituciones públicas como privadas, la desproporción al interior de la planta académica ha aumentado significativamente y queda hoy aproximadamente en un 76% de profesores contratados por hora y periodos temporales, y un 24% de profesores de tiempo completo, lo que impacta directamente en la formación de los alumnos y en otros rubros del quehacer de las instituciones universitarias.

Esta tendencia a la estratificación de los profesores empezó desde antes, pero se ha agudizado con el predominio de las políticas neoliberales; por ejemplo, es bien sabido que el fenómeno de la expansión de la matrícula universitaria de los años setenta en México produjo también cambios en la composición de la planta docente: "...la matrícula universitaria en México pasó de 78 mil alumnos en 1960 a 301,702 en 1975. Este proceso de crecimiento dio como resultado la formación de un amplio contingente de académicos y, en consecuencia, la aparición de una nueva profesión centrada en la enseñanza superior. De los 10,000 académicos que existían en 1960, casi todos ellos de tiempo parcial, se pasó a 25,000 apenas 15 años después [Así] El sindicalismo encontró terreno propicio para organizar a tales contingentes y negociar con éxito las bases bajo las cuales se regularía el trabajo universitario. Ésta fue la época dorada del sindicalismo universitario, la de los gloriosos años setenta". (**Ibarra 2006, 573-574**)

México es, sin duda, uno de los países en donde las políticas neoliberales en contra del pueblo adquirieron una mayor dureza, y en donde el impacto de las mismas, debido a la historia de pobreza y autoritarismo que el país arrastra desde los tiempos de su colonización, es más severo que en los países con los que mantiene tratados económicos, como es el caso de Canadá y Estados Unidos. En este marco es en donde se ubican los problemas de la educación superior, y donde su vehículo de producción y divulgación del conocimiento, el profesorado, ha alcanzado niveles alarmantes de precarización laboral en todas las instituciones.

En efecto, el trabajo académico en general, pero muy especialmente el que desarrolla la mayoría absoluta del profesorado de las instituciones públicas y privadas de México, no sólo ha perdido derechos sociales y laborales, sino que ha visto disminuir su acceso a los servicios y condiciones de vida básicos para su desarrollo normal y adecuado en todos los terrenos, ello a pesar de que se ve determinado por variadas presiones provenientes de la globalización en un nivel mayor al de otros sectores laborales, presiones tales como las que se desprenden del lugar primordial asignado hoy a la ciencia y la tecnología en el desarrollo, o del papel destacado que juega en la preparación de la gente para ajustarse a los entornos culturales y educativos predominantes en la sociedad del conocimiento en boga.

Con el impulso de la modernización de las universidades de los años ochenta y a la luz de la imposición de las nuevas políticas neoliberales, se redefinió el trabajo académico y para lograr su transformación radical, el marco normativo comenzó a sufrir modificaciones sustanciales para ampliar la capacidad de decisión unilateral de las autoridades universitarias y gubernamentales, y disminuir la fuerza sindical. Así, se reordenaron las relaciones laborales académicas con base en la necesidad de las instituciones de educación superior de un personal docente capaz de cubrir la demanda del mercado educativo sin exigencias mayores, y hacia finales de la década de los ochenta, la contratación y permanencia del personal académico se

volvió una atribución exclusiva de las propias universidades, pues con la autonomía también se restringió la intervención de los sindicatos en este rubro, por lo que estos vieron limitada su acción únicamente a la negociación de los salarios y las prestaciones, pero ya no de las condiciones de ingreso y permanencia, ni de los métodos de evaluación del desempeño.

Además de los efectos perniciosos de la caída salarial y del poder adquisitivo de los profesores, la imposición del discurso neoliberal contribuyó a generar las condiciones propicias para establecer una forma de regulación laboral basada en la competencia individualizada por la adquisición de plazas y un modelo de regulación flexible de pagos a través de programas de estímulos y bonos salariales. Esta competencia, por supuesto, se daba y se sigue dando en condiciones de desigualdad y de inseguridad e inestabilidad laboral, lo que ha provocado una fuerte atomización académica: cada profesor debe resolver su situación particular adaptándose a las exigencias de estas políticas.

Las categorías contractuales del profesorado en México varían en función de las instituciones de educación superior, pero en general existen los contratos por hora o por asignatura (además de los pagos por honorarios que acentúan la precarización laboral de algunos académicos), que consisten en una remuneración dependiente del número de horas que se imparten. En las instituciones públicas comúnmente el contrato es por periodo e incluye prestaciones sociales como seguridad social o médica, aguinaldo en la mayoría de los casos y vacaciones pagadas. Sin embargo, los salarios de estos profesores suelen ser muy bajos si las horas que se consiguen a contrato en una institución son pocas. El pago por hora es muy variable dependiendo de la escuela puede ir de los \$50 a los \$300 pesos por hora en el nivel de licenciatura y de \$100 a \$500 pesos por hora si se imparten las horas en el nivel de posgrado.

Por su lado, los profesores contratados por hora en las instituciones privadas también perciben diferentes salarios dependiendo de la escuela en que laboren. Las

grandes universidades privadas del país (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey-ITESM, Instituto Tecnológico Autónomo de México-ITAM, Universidad Anáhuac, Universidad La Salle, Universidad del Valle de México, Universidad Iberoamericana, entre otras) pagan salarios por hora más altos que las universidades pequeñas, que suelen ofrecer carreras de corta duración.

En muchas escuelas el pago es con la figura de contrato por honorarios, es decir, como si el profesor fuera un “vendedor de un servicio” por el que presenta facturas (recibos de honorarios) y realiza declaraciones hacendarias por el “lucro” de su actividad. Los profesores contratados de esta forma no reciben prestaciones sociales ni acumulan antigüedad reconocida oficialmente, por lo que al paso de los años no podrán obtener el pago de un retiro o una pensión.

Hay pequeñas instituciones poco conocidas y con matrículas muy disminuidas que incluso pagan por jornada en efectivo al finalizar las clases de un día, que comúnmente se imparten como carreras ejecutivas sabatinas. En algunas instituciones incluso (aunque son las menos) los contratos pueden ser “de palabra” y el pago no exige firma de recepción, lo que indica que, si bien las instituciones privadas que se abren cuentan con el registro oficial ante la instancia educativa gubernamental federal, probablemente no rinden cuentas de sus ingresos.

El profesorado contratado por horas comúnmente trabaja en dos o más escuelas a la vez, por lo que no se puede arraigar en una sola su identidad académica y tiene el tiempo saturado, apenas para trasladarse y preparar en los tiempos “libres” las clases de cada escuela en la que trabaja. En otros casos, los docentes, al no encontrar oportunidades de contratación en múltiples instituciones, completan el trabajo académico con otros empleos fuera del sector educativo, en ocasiones en la economía informal, por lo que no es improbable encontrar a profesores que venden mercancía diversa por catálogo o que atienden puestos de comida informal, o que incluso manejan taxis y abren micro-negocios.



Una de las características más presentes en este tipo de contratos precarizados es la incertidumbre laboral que implica no saber si se obtendrá renovación de contrato para el siguiente periodo escolar que puede ser trimestral, cuatrimestral, semestral y pocas veces anual. La mayoría de los contratos son de “interinato”, que significa que no son basificados y por ello no son parte permanente de la planta docente, en muchos casos ni siquiera son reconocidos sino como números de cuenta a dar de baja si la institución considera declarar de manera unilateral el “término de interinato”.

En algunas instituciones hay docentes que pueden pasar hasta 30 años o más en la figura de profesores interinos con contratos por hora e incluso jubilarse con esa figura contractual, lo que por supuesto deriva en una pensión muy escueta y que no compensa los años de trabajo. En las universidades públicas la basificación se logra a través de concursos de oposición que en ocasiones son evaluados por pares o por comisiones específicas de evaluación, pero que no escapan de estar en ocasiones imbuidos de prácticas poco transparentes, de corrupción o de abusos y violaciones a las propias normatividades institucionales; por ejemplo, es sabido que en algunos casos se abren plazas con conflictos de intereses por parte de funcionarios que gestionan o dirigen las instituciones.

Igualmente, en algunas universidades existe la posibilidad de ganar a través de concursos o evaluaciones curriculares la basificación o la definitividad en alguna asignatura, lo que no garantiza una mejoría sustancial en salarios o prestaciones, pues solamente permite o asegura la recontractación en esa materia, aunque a veces solamente en un grupo. Para poder percibir un salario que cubra un mínimo de necesidades básicas de consumo, un profesor contratado en esta figura necesita impartir unas 30 horas de clase a la semana, lo que significa 7 u 8 grupos que, comúnmente están saturados con más de 40 alumnos.

Pocas son las instituciones que ofrecen bonos, programas de estímulos económicos o sobresueldos para estos profesores, y si hay estos programas son apenas

paliativos misérrimos y difícilmente alcanzables, pues en ciertas instituciones exigen que el profesorado cuente con estudios de posgrado para acceder a ello. Otra de las carencias de estos profesores son los espacios dignos de trabajo, casi no hay escuelas que tengan la infraestructura suficiente para otorgarles cubículos o escritorios de trabajo personalizados; si bien en algunas universidades hay salas de profesores, éstas sólo tienen mesas compartidas, y por lo tanto no es extraño que los docentes transporten sus materiales de trabajo cada vez que van a clase a alguna de las instituciones donde laboran, además de atender a sus alumnos asesorados o tutorados en algún espacio improvisado (comúnmente se les ve en los jardines, patios y pasillos escolares, trabajando, revisando tareas o haciéndolo en las bibliotecas y en los espacios comunes).

Tampoco es extraordinario que en muchos casos los profesores de asignatura no aparezcan en el listado nominal de la planta docente de las universidades, porque al formar parte de una planta laboral poco estable o altamente reciclable, se les considera trabajadores académicos sin rostro laboral o sin rostro identitario académico y gremial. Por eso, muchos de estos profesores dicen sentirse incómodos, agredidos y humillados, porque a pesar de ser la base piramidal que sostiene el trabajo docente del grueso de la matrícula y quienes conviven cotidiana y directamente con las nuevas generaciones de la educación superior, viven casi al margen del reconocimiento de su papel y de su valor educativo y académico.

Es común escucharles en la caja de pago el día de remuneración lamentarse “por lo que me pagan” y a otros expresar más entusiastamente “pese a lo que me pagan”, pero en cualquier caso es notorio que el salario y las condiciones laborales generales son abismalmente lejanas de quienes tienen contratos de tiempo completo aunque también en éstos hay segmentación y precarización. Por ejemplo, se puede confirmar que los contratos de tiempo completo tienen una alta variación de acuerdo a cada institución y a cada categoría, pero el común denominador es que haya dos grandes divisiones: los profesores asociados y los profesores titulares, entre los cuales pueden existir diferencias destacadas respecto a los ingresos y a

la disposición de fondos y beneficios como los permisos, las becas, los viajes o las descargas de trabajo para realizar investigación. Además de que en algunas universidades hay una categoría diferenciada de investigadores, que no están formalmente obligados a impartir la docencia, o también existe la figura académica que combina los dos quehaceres: el profesor-investigador.

Los salarios comúnmente se calculan de manera mensual y se pagan en dos quincenas o catorcenas, y cuando se cuenta con la figura de profesor de tiempo completo, a la prima vacacional, el pago de días festivos y el aguinaldo, se puede añadir el acceso a diversos programas de estímulos económicos que varían dependiendo de la categoría, de la antigüedad y de la productividad que se mide con diferentes criterios, pero que no impactarán en su pensión ni se volverán permanentes automáticamente, sino que siempre estarán sujetos a las evaluaciones establecidas. En efecto los tabuladores de las instituciones federales y estatales públicas, comúnmente negociados entre los sindicatos universitarios y las autoridades de cada institución o con las comisiones patronales, son en muchos casos similares y la mayoría cuenta con pagos por estímulos que no forman parte del salario básico tabulado; por lo que es cada vez más común que en el rubro de sobresueldos y bonos complementarios sea superior al sueldo base.

Promediando los salarios tabulados de las universidades federales y estatales los sueldos aproximados en 2018 fueron los siguientes: los profesores asociados de tiempo completo con categorías A, B, C o bien 1, 2, 3, reciben de 14,000 a 17,000 pesos mensuales, mientras que los profesores titulares o profesores-investigadores de tiempo completo titulares con categorías A, B, C o 1, 2, 3, ganan de 21,000 a 30,000 pesos mensuales. Los salarios de los académicos por asignatura o por honorarios varían ampliamente de acuerdo con cada institución, por lo que no vale la pena mencionarlos a todos aquí, pero para darse una idea basta con decir que en la UNAM (donde, como señalamos antes, hay una mayoría absoluta de profesores de asignatura) el pago por hora efectiva recibido por estos maestros es de ridículos 96 pesos.

A diferencia de la planta académica en precariedad aguda, la mayoría de los profesores titulares de tiempo completo tienen espacios de trabajo propios y cuentan con apoyos institucionales para desarrollar tareas de investigación y de difusión de la ciencia y la cultura, además del pago de viáticos para acudir a otros lugares o instituciones del país y del mundo para presentar conferencias o participar como asistentes a congresos, foros y eventos académicos varios; pueden, después de determinados años de trabajo (que van de 6 a 7 años) disfrutar de periodos sabáticos; en algunas instituciones también cuentan con el pago de gastos médicos mayores, lo que les permite acudir a instituciones de salud del sector privado y contar con el pago de cobertura de cirugías especializadas hasta algún monto específico, lo que para un profesor contratado por horas no está para nada contemplado.

En México existe además un organismo federal que otorga un estímulo externo a la investigación y que se suma a los salarios de algunos profesores universitarios, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), “creado en 1984 con objeto de contener la pérdida de ingresos de los docentes debido a la crisis financiera y para promover la competencia entre los principales estudiosos. El sistema determina incentivos financieros para los académicos con capacidad de investigación científica demostrada, medidos en términos del número de artículos publicados en revistas evaluados por expertos, patentes producidas, tesis doctorales dirigidas etcétera. En la actualidad, el SNI cuenta con más de 22 mil miembros cuyos salarios están condicionados en gran medida a su cumplimiento de cuotas de investigación, -una dinámica de “publica o perece”, que ha tenido implicaciones en la autonomía académica”. **(Ordorika et al 2016, 185)**

En efecto, hoy es sabido que estas opciones no necesariamente fortalecieron la investigación científica en México y los llamados PEE o pagos por estímulos económicos, pervirtieron en muchos casos el sistema de investigación: “a escala sistémica, la contribución más controvertida de los pee se dirige a la reorientación

de la función social de la Universidad, acercándola más a ser organización de la economía que institución de la sociedad. Esto ha sido posible ajustando los grados de autonomía en favor de la acción del sector público [...] lo cual limita de facto la capacidad de cada universidad para realinear sus perfiles académicos y configurar encuadres sociales propios. El ajuste cuenta con la anuencia de las autoridades universitarias, a cambio de obtener transferencias presupuestales especiales, también condicionadas a plazos, que obedecen a tiempos administrativos y no tanto académicos”. **(Lastra y Comas 2014, 69)**

Como hemos insistido, el resultado de la aplicación de estas políticas de productividad acordes con el sistema educativo neoliberal fue el de una “fuerte estratificación”, **(Ordorika et al 2016, 193)** lo que genera (para todos, incluso para los profesores de tiempo completo) una constante presión para cumplir con los parámetros impuestos a costa incluso del deterioro de la salud física y mental, causado por el alto nivel de estrés, o bien, a costa de quebrar algunos principios éticos de honestidad intelectual.

“La fuerza instituyente del tipo de estímulo económico ignora la sentencia de aquellos que lo asocian a cargas emocionales que demeritan la virtud y que, para el caso, configuran la lógica adaptativa de hacer lo que bien venga para obtenerlo, incluso comprometiendo la ética. Se requiere investigar si este tipo de estímulo ha pasado de ser la consecuencia del esfuerzo intelectual a su aquiescencia directiva, mutando la identidad del académico, de generador de conocimiento a maquilador de productos. La costumbre a su disfrute, aunada a la estructura para competir, propulsa la obediencia acrítica de reglas o ingeniar estrategias no académicas. Abierta la oportunidad, tratar de encajar en el patrón estimulativo de todos los pee desboca un tipo de neurosis (Urquidi, 2010); quienes lo logran, pagan precios intangibles, como agotamiento intelectual, familiar o emocional, y quienes no lo logran, sobre todo por causas ajenas a su voluntad, caen en desestímulo y depresión laboral crónica.” **(Lastra y Comas 2014, 70)**

## *Sindicalismo universitario en México*

El sindicalismo universitario tiene una larga historia en nuestro país (cuando menos desde 1929-1932, con el reconocimiento de la autonomía de la UNAM), pero fue a partir de los años setenta, como una especie de prolongación del movimiento estudiantil del 68, que se gestaría un despliegue significativo en la creación y fortalecimiento de los sindicatos universitarios. Con base en la reconstitución del nuevo STUNAM en 1977 (ya había existido un antecedente con el mismo nombre en 1945. **STUNAM 2009, 18**), surgido de la fusión del STEUNAM, de trabajadores administrativos, y del SPAUNAM, de trabajadores académicos, se abrió un periodo de expansión y consolidación sindical del sector de la educación superior.

En efecto, sobre la base de los ecos del 68 y del renacimiento de la lucha sindical en los años setenta (por ejemplo con la batalla histórica de la Tendencia Democrática de los electricistas del SUTERM, liderada por Rafael Galván, y con la creación del Frente Nacional de Acción Popular o FNAP), se inició un proceso intensivo de activación que poco a poco iría obteniendo el reconocimiento oficial de las organizaciones y la firma de los contratos colectivos de trabajo. Así, durante esos años aparecieron un sinnúmero de nuevos proyectos que aglutinarían a los profesores y a los trabajadores administrativos de las universidades de provincia, que retomaron algunas experiencias que venían de mucho tiempo atrás, pero que ahora adquirirían un perfil distinto.

Un elemento que estuvo presente desde esa reactivación del sindicalismo universitario en el decenio de los setenta, fue el impulso que las autoridades de las universidades públicas, empezando por la UNAM durante el periodo del rector Soberón, dieron a propuestas de integración en asociaciones que disputarían la titularidad de los contratos a las corrientes más democráticas y politizadas, logrando muchas veces derrotarlas, como fue el caso de la UNAM, cuando en el recuento del voto de los académicos en 1980, las AAPAUNAM obtuvieron el triunfo frente al

STUNAM con una mayoría de casi dos mil firmas, (**Ibídem, 27**) apropiándose de la titularidad del contrato del personal académico hasta la fecha.

Así, con el tiempo se fueron originando espacios de confluencia y coordinación de varios sindicatos, teniendo, quizás como primer experimento sólido, no obstante que este proyecto tuvo algunos antecedentes fallidos, el intento de formar el SUNTU (Sindicato Único de Trabajadores Universitarios) y después de la FSUNTU, que no lograron consolidarse debido, entre otras cosas, a las limitaciones que se pusieron a la constitución de sindicatos nacionales en el sector de la educación superior. Sin embargo, paulatinamente fueron desarrollándose tres líneas de coordinación en frentes sindicales: la FNSU, encabezada por el STUNAM y que resultó de la cancelación del proyecto del SUNTU-FSUNTU; la CONTU, que reunió a muchos sindicatos con la presencia de la AAPAUNAM; y la CNSUESIC (antes CNSUES), que tuvo entre sus fundadores al SITUAM y al STAUACH.

Estas tres coordinadoras están presentes en la actualidad y se han consolidado como instancias de apoyo mutuo y a veces de negociación conjunta, contando con perfiles bien definidos: en el caso de la FNSU y del liderazgo del STUNAM, el sindicato más grande y fuerte a nivel nacional, siempre se ha mantenido en un posicionamiento crítico y de resistencia frente a los gobiernos y las políticas neoliberales, y sigue conservando las formas democráticas que le dieron origen, a pesar de algunas críticas internas a la permanencia de su dirección y al clientelismo que de ello se deriva. Esta federación aglutina alrededor de 30 organizaciones sindicales, la mayoría de trabajadores administrativos.

Por su parte, la CONTU se constituye con la participación de diversos sindicatos y se estructura a partir de dos asociaciones, una académica y una administrativa, teniendo como uno de sus principales miembros a la AAPAUNAM, que, por su tamaño e importancia, se vuelve el eje de articulación del conjunto; sin embargo, la capacidad de su líder actual le ha permitido a este frente negociar exitosamente muchos contratos de las universidades de provincia, no obstante que es

considerada la opción más conservadora y plegada relativamente a las políticas institucionales y gubernamentales en distintos momentos. Actualmente cuenta con más de 50 sindicatos.

Finalmente, la CNSUESIC representa la alternativa más radical y de enfrentamiento intransigente con las políticas neoliberales en la educación; su historia marca el esfuerzo por impulsar una propuesta que no repitiera ni el entreguismo que se achacaba a las organizaciones de la CONTU ni las posiciones vacilantes que el STUNAM mostraba en la lucha por los salarios y los derechos laborales frente a los gobiernos del periodo. Cuenta con alrededor de 25 sindicatos o delegaciones sindicales que incluyen a organizaciones de la investigación y la cultura, como el SUTIN, además de organizaciones de académicos y de administrativos, o incluso de sindicatos mixtos como el SITUAM.

Además de estas corrientes y coordinaciones, en la educación superior existen sindicatos de universidades privadas, muchos de los cuales son organizaciones de las llamadas blancas y de protección, que no suelen confrontar con las autoridades ni defender los derechos laborales de sus agremiados formales; por otro lado, también están presentes algunos sindicatos de otro tipo de instituciones públicas como los tecnológicos y las normales, que al estar integradas directamente a la SEP, suelen pertenecer al SNTE. Sin embargo, en lo que respecta a la educación superior, la CNTE participa en la lucha sindical con los profesores de las normales de algunos estados, o de manera similar el SNTE oficial dirige secciones como la del IPN, que muestran otra faceta del sindicalismo de este nivel, polarizado entre la sumisión total al corporativismo oficial (como ha sido el caso de este sindicato, que es el más grande de América Latina al incluir en sus filas a los trabajadores de la educación básica), y la confrontación tajante y radical al mismo (como ha sido el ejemplo de la CNTE y de otros grupos independientes, como el CEND).

Cabe enfatizar que a pesar de estos referentes sindicales de la educación superior y en particular de los profesores universitarios, a diferencia de nuestros colegas de



Canadá y de Estados Unidos, en México los niveles de sindicalización en general y de los trabajadores académicos en particular, son muy bajos, colocando a una enorme masa de maestros en la indefensión y la vulnerabilidad frente a los abusos de las instituciones en la educación privada; y si bien en el lado de las universidades públicas no se padece la ausencia de organizaciones sindicales del profesorado, ello no ha sido suficiente para contrarrestar el torbellino de ajustes en el funcionamiento y el financiamiento de las instituciones y, por lo tanto, en las condiciones de trabajo y de vida de esta fuerza laboral académica.

Enfatizando la situación especialmente afectada del magisterio de las escuelas particulares, podemos señalar que no sólo no se permite la sindicalización de los profesores, sino que en muchos casos al estar contratados por honorarios ni siquiera son considerados trabajadores en las nóminas, pues aparecen legalmente como simples prestadores de servicios. Este es uno de los rezagos que el neoliberalismo dejó en diversos campos del trabajo, ya que no es sino una simulación para debilitar la posición de la fuerza laboral frente a los patrones, elemento que se parece a otro de las peores herencias de los gobiernos anteriores, la vigencia y generalización de la figura contractual y legal del *outsourcing*.

Por otra parte, en nuestro país no hay, como sí en Estados Unidos y en Canadá, sindicatos específicamente de profesores contratados por hora o en situación precaria, sin embargo, muchos de estos profesores pueden afiliarse a los sindicatos ya existentes, lo que no deja de generar tensiones en el interior de las organizaciones por la disparidad que viven ante los profesores de tiempo completo que también se incluyen en ellas. Por eso más que dividirnos y confrontarnos, requerimos de vías de unidad y sensibilidad mutua que ayuden a producir la unión en la lucha y el logro de una mayor equidad, es decir, quizás una red amplia de apoyo entre sindicatos de académicos y de administrativos, así como de profesores de tiempo completo y profesores contratados por horas.

### *Interludio sobre la UNAM*

El caso de la UNAM no escapa a la realidad del trabajo académico precarizado. La Universidad Nacional es, como decíamos, la institución educativa más grande del país y un proyecto sui generis de integración cultural y académica que ha formado a lo largo de su existencia miles de profesionales, científicos e investigadores, artistas y hasta premios Nobel, cuyas aportaciones han incidido en la transformación constante de la sociedad debido al estrecho vínculo social que caracteriza a esta institución histórica. A cargo de ella está gran parte de la investigación científica que se realiza en México, así como también la responsabilidad de una considerable difusión cultural. La labor que la UNAM realiza es reconocida nacional e internacionalmente, convirtiéndose ésta en el referente más común de las grandes tareas académicas y sociales que se realizan en México.

Sin embargo, la precarización del trabajo académico que viven los profesores de asignatura en la UNAM, que representan la absoluta mayoría de los académicos del nivel de licenciatura (igual que sucede en toda la educación superior de nuestro país, tanto en escuelas públicas como privadas), y que es resultado de la aplicación de las políticas neoliberales de ajuste desde los años ochenta, ha reconfigurado el escenario educativo de esta institución y ha dado lugar a una desarticulación y segmentación de la planta docente, provocando a la vez una crisis de identidad entre todos los profesores, pero especialmente entre quienes hoy constituyen esa nueva mayoría académica, caracterizada por su inestabilidad y precarización laboral.

Dicha planta docente precarizada no sólo enfrenta profundas e indignas desigualdades laborales, académicas y profesionales, sino que vive una fuerte crisis de identidad al no lograr integrarse dignamente al trabajo universitario, tanto de manera individual como colectiva, y por lo tanto no se fortalecen su identidad y sus lazos de pertenencia debido, precisamente, entre otros factores, a la carencia de una consolidación y estabilidad laboral en la estructura académica reconocida y

validada institucionalmente, lo cual impacta igualmente en un detrimento de la calidad educativa y contribuye a la debilidad acendrada en la UNAM para asumir los nuevos paradigmas formativos y los modelos académicos adaptados a los requerimientos que la complejidad, la interdisciplina y la resignificación cognitiva están exigiendo del quehacer educativo a la luz del nuevo siglo.

Hoy en día estos numerosos profesores de la educación superior de México, radicados en la principal universidad del país, se enfrentan a una situación que no sólo impone la flexibilización y precarización de sus condiciones de trabajo y de su desarrollo académico, sino que también produce un significativo debilitamiento de su acción política y de su espíritu, y atenta contra la noción del trabajo decente que plantea la Organización Internacional del Trabajo, a la que está suscrito el gobierno mexicano. De los 41,318 académicos de la UNAM, solamente 12,368 son de tiempo completo, es decir, el 71% está contratado como profesor de asignatura. **(Portal de Estadística Universitaria UNAM 2019)**

El prestigio del que goza la UNAM lo ha obtenido a lo largo de su trayectoria, lo que le ha valido ser el respaldo de muchas otras instituciones vinculadas o incorporadas a ella. La capacidad de regeneración que en sí misma encierra, le ha permitido evolucionar junto con la sociedad, adecuando sus lineamientos a las circunstancias que el contexto va delimitando. Avanzando la mayoría de las veces con aciertos, pero también enfrentando graves momentos de crisis, la UNAM ha ido diversificando la educación que imparte y permitiendo con ello la generación de nuevas formas de organización educativa.

Como sabemos, en la década de los setenta la educación nacional enfrentó el fenómeno de la masificación y la UNAM no dejó de ser partícipe de la misma, pues la alta demanda de educación superior llevó a la creación de las escuelas periféricas, dado que la Ciudad Universitaria dejó de ser suficiente para integrar en sus espacios a todos aquellos que solicitaban el ingreso a la misma, estas escuelas

surgieron con un nuevo concepto académico, el de la multidisciplina y el de la extensión hacia zonas distantes de su centro rector.

La demanda de mayores espacios de acceso a la educación superior llevó al entonces rector, el Dr. Pablo González Casanova, a replantear la situación de la UNAM, proponiendo un nuevo proyecto académico universitario en el que la investigación y la cultura ocuparían un lugar preponderante (como era el proyecto de los CCHs y de las ENEPs). Aunque cabe señalar que la propuesta no fue impulsada tal y como se había concebido en el periodo de González Casanova, esto debido a razones políticas, pues el arribo de Guillermo Soberón a la rectoría significó resolver ciertos problemas administrativos y dar respuesta formal a la demanda educativa, pero manteniendo un estricto control sobre la universidad, permitiendo que el Estado siguiera teniendo un poder de intervención en la institución.

Con el paso del tiempo y ante la creciente problemática administrativa en que se ha visto envuelta la Universidad, sus tres funciones sustantivas y, por lo tanto, la misión de la universidad, se han debilitado en ocasiones tanto en Ciudad Universitaria como en las Multidisciplinarias, hoy Facultades de Estudios Superiores, segmentando cada vez más o separando en su interior a dos tipos de universidad, la de masas y la de élite. Se evidencia que las universidades de México, y la UNAM en primer lugar, requieren de una urgente transformación para que su nivel académico no decaiga y, a partir del desarrollo armónico de sus funciones sustantivas, se rescate el valor del compromiso social, al que se le considera un factor característico de las instituciones públicas de educación superior.

Conservar esta esencia constituye un reto actualmente si se considera que este enfoque tiene que compartir el espacio con una presencia diversificada de matices en su interior, pero en particular la UNAM cuenta con la tradición y los elementos necesarios para encarar las demandas de transformación que las nuevas generaciones nos demandan. En sus manos está gran parte de la investigación y la cultura de México, y aun cuando las presiones externas se orienten hacia crear

capital humano en las escuelas, una formación integral en la universidad puede ser impulsada desde sus aulas, para ello se cuenta con valiosas características en las que un proyecto así puede encontrar apoyo: la libertad de cátedra, el currículum oculto, y el trabajo académico organizado de sus integrantes, pero sobre todo, como bien se reconoce en la sociedad mexicana, la UNAM es el espacio de politización y concientización por excelencia con que cuenta nuestro país.

Es la UNAM un nicho propicio para el despliegue del pensamiento crítico y para la organización de redes internas de solidaridad y de vinculación con la sociedad, y es precisamente esta fuente de la que se puede nutrir la organización académica para que en algún momento tome en sus manos la conducción de un nuevo modelo de universidad y modifique las brechas y estratificaciones que hoy existen en su planta docente (y en su estudiantado), que se constituye como un indigno sistema de castas y de desigualdad.

Las categorías de los profesores contratados en la UNAM son de tiempo completo, medio tiempo y tiempo parcial o de asignatura. El profesor de carrera es la figura académica que, de manera prioritaria de acuerdo con el discurso formal, debería llevar a cabo las funciones sustantivas de la UNAM: docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura, además de colaborar en otras actividades académicas, administrativas y colegiadas de naturaleza variada; en términos formales es la figura académica en quien debería recaer la mayor responsabilidad de la vida universitaria, pero esto es un supuesto falso cuando la mayoría de los académicos están contratados bajo la figura de profesores de asignatura. En efecto, como lo hemos advertido, en la UNAM, como en muchas otras instituciones de educación superior, los profesores contratados por tiempo parcial constituyen la mayoría académica, más del 70% de la planta docente.

Se supone que los profesores de carrera han concursado por una plaza a través de una convocatoria abierta que la UNAM lanza en periodos de tiempo irregulares, en los cuales pueden llegar a concursar hasta 30 o más aspirantes por un solo puesto;

en cambio los profesores interinos de asignatura son contratados sin concurso de oposición y ocasionalmente pueden acceder a la definitividad, pero sin modificar sustancialmente su situación.

Los exámenes de oposición son procesos que suponen la demostración de la capacidad de dominio en un área de conocimiento entre varios concursantes, pero como suele suceder en las prácticas institucionales de México, en el control de los procesos se imponen aspectos que en ocasiones dependen más bien de relaciones de poder o de lealtades políticas, donde el peso de la burocracia universitaria es definitoria para la calificación (o cabría quizá decir, para la descalificación), por lo que comúnmente muchas de las plazas se obtienen por razones extra académicas, o bien, cuando se obtienen de manera legítima los procesos de revisión pueden estar viciados para revertir resultados que no son del agrado o aprobación de los funcionarios en turno, o de las cofradías consolidadas que controlan determinados espacios académicos.

Por su parte, los profesores contratados por asignatura no pueden participar en proyectos de investigación si no es a través de la subordinación formal a un profesor de carrera definitivo (pues tampoco los profesores declarados interinos aunque tengan tiempo completo pueden encabezar proyectos de investigación), quien sí puede y debe registrar y desarrollar proyectos de investigación y obtener financiamiento para su desarrollo. Con más frecuencia de la que se podría reconocer, los productos de muchos de estos proyectos no impactan mayormente en la calidad de la educación ni dependen de criterios de prioridad científica o institucional, sino que son subsumidos en los intereses personales del investigador y tienen un bajo nivel de incidencia en el desarrollo de la institución o del saber científico, sin embargo, ello sí repercute en el estatus académico y en los beneficios económicos del profesor de carrera, al impactar en la acumulación de puntos para su promoción.

Por su parte, los profesores de tiempo parcial que forman parte de un equipo de investigación no tienen ninguna remuneración adicional a su salario, ni mayor reconocimiento por su participación, aunque su contribución sea muchas veces significativa; lo mismo sucede si colabora en otras actividades, como las tutorías y asesorías de estudiantes, el apoyo a la formación y actualización docente, la organización de eventos académicos o culturales, etcétera.

Si bien la evaluación del trabajo académico se ha convertido en el paradigma dominante, su vínculo con las recompensas económicas no repercute de manera igual en todos los profesores, ya que el docente de tiempo parcial es sometido a evaluaciones periódicas por parte de los estudiantes, del programa académico al que pertenece y de la misma institución, las cuales condicionan de manera determinante su posibilidad de ser recontratado, mientras que el profesor de tiempo completo experimenta otras modalidades que sí mejoran sus ingresos y su desarrollo profesional y académico.

Por otro lado, existen instrumentos para evaluar la calidad del desempeño y de la actualización de los profesores tanto de asignatura como de tiempo completo en los proyectos de investigación, en la participación en órganos colegiados, o en otras actividades académicas o académico-administrativas relacionadas con la gestión de las funciones sustantivas; igualmente existe una clara discriminación sobre la labor de los profesores de asignatura que produce diferencias que no tienen que ver con la igualdad de derechos y el reconocimiento académico justo, y ni siquiera con criterios meritocráticos reales, sino más bien con una segmentación planeada acorde con la visión neoliberal del trabajo.

Los escasos programas de estímulos económicos en los que participa el profesor de asignatura también están condicionados al número de horas clase por semana que imparte, los cuales no representan una ayuda económica relevante. Estas condiciones colocan al profesor de asignatura en una situación de exclusión, al no ser tomado en cuenta para la planeación y gestión institucional, y simplemente es

considerado como un ejecutor de programas de materia, limitando su posibilidad de trabajar de manera colegiada y cooperativa, con estabilidad y reconocimiento, en razón de que se convierte en un trabajador mal pagado, multifuncional y operativo en términos institucionales, y con frecuencia en un trabajador polivalente interinstitucional, es decir, que para sobrevivir tiene que laborar en diferentes escuelas y, por lo tanto, reducir su integración y su compromiso académicos en la UNAM, más allá de su interés y su voluntad.

Aunado a esta situación, tampoco existe una normatividad clara sobre las funciones y obligaciones específicas para cada nivel a pesar de las distintas categorías existentes entre los profesores de tiempo completo, medio tiempo y tiempo parcial, es decir, que no hay una distinción indiscutible entre las obligaciones que implica cada una de ellas. Estas inconsistencias tienen implicaciones significativas en el desarrollo de las funciones sustantivas y de la calidad de la educación en la UNAM, en razón de que se observa una gran arbitrariedad en la asignación de las distintas responsabilidades y funciones del personal, imperando criterios que poco tienen que ver con los compromisos efectivos, las capacidades y el perfil necesario, y que generan una desproporción en la carga de trabajo, tanto como en la obtención de recompensas y reconocimientos académicos, incluso entre el propio profesorado de tiempo completo.

Es este el contexto actual en el que se puede apreciar que la planta docente de la universidad pública más grande del país, la Universidad Nacional Autónoma de México, enfrenta un proceso de segmentación, inestabilidad e inequidad laboral; es aquí, en la vida laboral de la UNAM, donde se experimenta por una parte una academia pervertida, dividida en castas y alejada del espíritu fundador que le dio sentido en buena parte de su historia; donde, a pesar de seguir existiendo valiosas garantías como la libertad de cátedra o como su carácter de servicio público gratuito, desde la entrada de las políticas educativas neoliberales en México, la enseñanza se ha restringido a procurar, al menor costo posible, la vigencia de las competencias técnico-operativas del trabajo docente.



De esta manera, la UNAM se ha convertido en una institución que con el paso de los años ha comenzado a pedir al docente solamente ejecutar los programas curriculares, con miras a elevar el aprovechamiento escolar y mejorar las estadísticas del rendimiento, y con el fin de crear un falso puente práctico de relación entre la educación y el desarrollo económico productivo, pero que no cumple con la misma eficacia en la promoción del saber universal científico, en la generalización de la igualdad de derechos laborales entre sus académicos, o en el impulso de una formación amplia, integral y compleja de los estudiantes.

En su interior se da la confrontación sigilosa de proyectos políticos opuestos: el de una universidad crítica, abierta y comprometida con la sociedad, y el de una universidad sumisa a intereses espurios, desintegrada y distanciada de las necesidades de la mayoría de los mexicanos. Confrontación en donde podemos abrir fisuras para colar entramados de apoyo entre académicos de diversas categorías contractuales y establecer lazos de solidaridad colectiva.

Los profesores de tiempo completo que se ven sometidos por un sistema de evaluación educativa e institucional que se orienta hacia la simulación y la cuantificación de productos cada vez más banales en razón de su efecto real en el desarrollo académico, tales como el número de artículos y libros producidos (que casi nadie lee y que son almacenados en bodegas y librerías vacías de gente), la cantidad de conferencias impartidas y asistencias a congresos, el número de clases impartidas (sin preparación didáctica previa ni convicción suficiente que estimule a los estudiantes) y tesis dirigidas; en fin, un modelo de evaluación racionalista de corte neoliberal, que quiere medir más que la calidad, la cantidad y la productividad formal para el otorgamiento de bonos de sobresueldo exclusivos para una minoría magisterial.

En el caso de la UNAM, los profesores de tiempo completo pueden acceder tanto al programa denominado PRIDE (Programa de Primas al Desempeño), que les

permite la promoción escalafonaria, como a otras muchas opciones de compensación salarial, no obstante que la pirámide establece escalones diferenciados donde son las reducidas cúpulas académicas y administrativas las verdaderamente privilegiadas; obviamente la mayoría constituida por los profesores de asignatura, que representan, como hemos insistido, más del 70% y en algunas Facultades y escuelas más del 80% de los académicos de licenciatura, se hallan excluidos de estas opciones y sólo cuentan con el minúsculo PEPASIG (Programa de Estímulos para los Profesores de Asignatura), aun cuando tienen un enorme peso en la programación de la carga académica total.

Para ingresar al PEPASIG es necesario entregar documentos probatorios de productividad y de asistencia, donde la calidad de la enseñanza se define a través del registro y medición del cumplimiento, en tiempo y forma, de la entrega de calificaciones, del número de reprobados, del tipo de calificación obtenida por los alumnos, de la tendencia del rendimiento o aprovechamiento escolar y, de manera más reciente, de la opinión de los comités relativamente representativos, que realizan la valoración de un informe curricular que hoy exige a los profesores contratados por hora para dar clase frente a grupo, cubrir actividades probadas de investigación y difusión.

A pesar de estas condiciones laborales y de los serios problemas institucionales que experimenta en su interior la UNAM, muchos profesores expresan satisfacción y un cierto orgullo por pertenecer a ella, pues no deja de ser identificada ampliamente como una de las más reconocidas de México y del mundo. Es posible encontrar en la UNAM importantes casos de profesores en situación precaria que están constantemente actualizados, tanto en su especialidad como en los conocimientos pedagógicos para mejorar su desempeño didáctico.

Igualmente, muchos de ellos realizan investigación de manera independiente y algunos publican con apoyos externos, asesoran gran número de tesis, estudian posgrados (maestrías y doctorados) y participan en la gestión institucional a través

de instancias colegiadas de elección. Esto nos habla de que en el contexto actual de la educación y a pesar de las contradicciones institucionales, podemos entender que la docencia universitaria representa una función social trascendental que repercute en el desarrollo y la formación de los estudiantes y que ello es compartido por todas las categorías laborales.

En fin, que no hay manera de que nuestra máxima casa de estudios evada la obligación moral de resarcir la dignidad y el honor de sus profesores, corrigiendo esta anomalía insana que, a los ojos de la sociedad y del mundo, representa una vergüenza que no se merece. Para llevar a cabo esta redención histórica de la UNAM, los profesores de todas las categorías y condiciones contractuales, deberemos asumir el compromiso de impulsar los espacios necesarios para el debate y la inclusión democrática entre su comunidad y frente a la sociedad y el Estado, que actualmente y de manera afortunada, ha adquirido un sesgo totalmente opuesto al paradigma neoliberal que ha predominado en todos los ámbitos del quehacer público, incluyendo el de la educación. Para este propósito, desarrollaremos en los dos últimos capítulos, algunas propuestas acerca de las perspectivas de la universidad mexicana en el siglo XXI y sobre la reorganización política y sindical de los trabajadores académicos de este nivel educativo.

## **Capítulo 6**

### **Desafíos y perspectivas del trabajo académico en la universidad mexicana del siglo XXI**

Al revisar las condiciones del trabajo académico en la región de América del Norte, de la cual forma parte nuestro país, entendiendo que mucho de lo que hoy caracteriza a este sector laboral se explica por el contexto que hemos identificado, queremos exponer aquí algunos lineamientos de lo que podrían constituirse en alternativas concretas para el desarrollo de todos quienes se inscriben en esta importante e histórica actividad en el caso de las universidades e instituciones de educación superior mexicanas. Para nosotros resulta difícil reducir el problema de la flexibilización, precarización y segmentación del trabajo académico a sus condiciones meramente laborales, pues, como hemos visto, hay muchas aristas de extensión objetiva y subjetiva implicadas en ello que repercuten en la vida de los profesores, pero también en la de sus compañeros de ruta y de proyecto social como son el estudiantado y los trabajadores no docentes.

Por otro lado, es imposible diseñar opciones de organización política y de reconstrucción de la identidad de esta comunidad si solamente nos enfocamos en las demandas y la defensa de los derechos laborales y salariales legítimos, incluso si lo hacemos sólo en la vía posible para recuperar y reforzar el sindicalismo como forma de lucha en nuestro país, sino que requerimos construir un proyecto sólido de universidad para el futuro que ya estamos viviendo, que sea capaz de reposicionar a las instituciones en una relación de acompañamiento de las transformaciones que se hagan con un espíritu de justicia y de inclusión, ligado a la perspectiva histórica y democrática en que se mueven las esperanzas de un pueblo como el nuestro.

Por esto es que en este apartado nos permitiremos desarrollar algunas propuestas que intentan contribuir en el debate de los rumbos que debe tomar la educación superior en México a la luz del contexto y de la historia mediata e inmediata, pero sobre todo de las posibilidades de construcción de alternativas viables en un nuevo

proyecto de nación, de ahí que nos veamos en la necesidad de ampliar el análisis y la explicación en la elaboración de algunas perspectivas de la universidad mexicana en el terreno institucional y social, pero igualmente en el académico y pedagógico.

En el afán de colocar el trabajo académico en una visión integral del quehacer educativo universitario, propondremos mirar y compartir dicho quehacer en una lógica que no reproduzca ni soslaye las formas que fueron impuestas en el periodo reciente como expresión de los intereses hegemónicos del poder económico y político mundial, materializados en el modelo neoliberal, que fue la guía central de las recomendaciones de los organismos financieros internacionales y de la aceptación de los regímenes y gobiernos que dirigieron la reconversión instrumental y autoritaria de la universidad.

Como parte de este esfuerzo de ampliar la problematización que hemos realizado en este documento sobre la precarización del trabajo académico y sus posibles soluciones, abordaremos la preocupación que anida en el fondo de ella al pensar en el papel social y cultural que tiene o debe tener esta institución histórica en la reconstrucción de la nación en la nueva época, que no es sino la intensa batalla por la defensa del conocimiento y sus modos de organización académica y científica.

De esta manera, nos atreveremos a dibujar algunas líneas de interpretación sobre los modelos académicos que pueden crear mejores condiciones para la reforma de la universidad como expresión de una mirada crítica, democrática y prospectiva en los terrenos de la estructuración académica y epistemológica, donde también se dirimen las contradicciones entre los proyectos de dominación y las posibilidades de justicia e inclusión para el presente y el futuro que responda a nuestros mejores sueños de renovación social.

Al insertar este trabajo de explicación sobre la situación laboral del profesorado del nivel superior de nuestro país en una perspectiva que incluye la discusión de la materia sustantiva del quehacer académico y pedagógico, reafirmamos que las

alternativas políticas y sindicales que hemos elegido en la práctica y en el estudio, mismas que serán el meollo de la explicación en el último capítulo, fortalecen su viabilidad y su justificación de fondo al no desnaturalizar la lucha política de quienes participamos en la dignificación cotidiana del saber compartido en las aulas y en los espacios de investigación, difusión y extensión universitarios, sino hacerla valer en su sentido real y específico que radica en el manejo del conocimiento científico y humanístico en beneficio de la formación de la juventud y del desarrollo nacional.

### ***A. Posibilidades de una reforma universitaria en el nuevo contexto de transformación social y política de México***

Para poder visualizar un rumbo esperanzador de cambio en las universidades y demás instituciones de educación superior en nuestro país, conviene no perder de vista el proceso de transformación que se ha puesto en marcha a raíz del triunfo electoral de la opción democrática; un triunfo que no solamente representa la conquista de un espacio de poder fundamental como es la presidencia y el dominio del ejecutivo y de la mayoría legislativa federal, así como de la local en varios estados, es decir, una alteración de los equilibrios políticos en favor de un proyecto resultante de décadas de luchas por la democracia, que finalmente logró arribar al gobierno con una votación masiva histórica, generando una coyuntura excepcional que hoy ha dinamizado la activación política de diversos sujetos sociales y actores políticos.

Más allá de la simpatía e identificación que se tenga con dicho gobierno o con las medidas y definiciones que han ido cobrando forma en los meses anteriores, es indudable que nos encontramos frente a un escenario distinto al que prevalecía hace poco, lo cual nos obliga a repensar las disyuntivas que aparecían en la realidad inmediata y sobre todo las opciones que hoy podemos imaginar y proponer a la luz de estos cambios.

Si bien no hay ni puede haber indicios de una renovación radical en el corto plazo para la educación superior en función de las prioridades y de las contradicciones más determinantes que se presentan en las políticas del nuevo gobierno, sobre todo considerando que las fuerzas políticas derrotadas no desaparecen ni quedan inactivas y continúan disputando el poder en todos los ámbitos existentes, no cabe duda que es el momento de abrir el cauce a la discusión y el diálogo entre los universitarios para diseñar rutas nuevas hacia la reforma de nuestras escuelas.

En esta lógica nos proponemos solamente establecer algunos lineamientos que ya han sido recuperados en el estudio y en las propuestas de cambio, como base de una salida prospectiva para la superación de la precarización del trabajo académico que ha dejado el periodo neoliberal en este nivel educativo. Por supuesto que hay que reconocer que el contexto abre la posibilidad constitucional de llevar las propuestas al campo del trabajo legislativo y darles en un momento dado la fuerza legal que trascendiera las limitaciones de la inercia con la que se han manejado las instituciones, lo cual hace que la discusión en el interior del espacio universitario se vuelva más incisivo y propositivo al despejarse el horizonte de una reforma histórica de la universidad mexicana en el siglo XXI.

Si hemos identificado en el análisis múltiples problemas y un marco general de ajuste impuesto a las instituciones públicas en los decenios recientes, ahora podemos al menos vislumbrar algunas perspectivas de transformación que rescate lo mejor del desarrollo de las universidades en su larga historia, así como los muchos debates e intentos que en el pasado ofrecieron alternativas de reforma y que fueron derrotadas o dejadas de lado por las fuerzas que hegemonizaron la dirección de este nivel educativo.

Como ha sucedido siempre en la historia social del mundo, muchos de los proyectos que en su momento no salieron adelante por las imposiciones de los gobiernos autoritarios y por el poder de los grandes conglomerados del capital, con el tiempo

a veces lograron resucitar y mejorar sus planteamientos a la luz de nuevas correlaciones de fuerza y de un aprendizaje acumulado por las mismas derrotas.

En este tenor, no será inútil resarcir y reivindicar aquellas propuestas que hoy pueden iluminar el derrotero de transformación con una mirada de apertura a nuevos rumbos y, a la vez, con un soporte histórico proveniente de las mejores utopías que fueron construidas y puestas en juego por quienes nos antecedieron en la lucha por la democratización de la educación superior como un derecho social indiscutible para los sectores populares que siempre han sido excluidos. Esto no quiere decir que se proponga hacer de las universidades cotos de exclusión política e ideológica, sino espacios de acceso universal de la juventud al estudio de la ciencia y de las humanidades, donde el pensamiento crítico y la pluralidad epistemológica sean la base de una amplia y libre discusión bajo los términos de un espíritu universitario renovado.

Para hacer a un lado las deformaciones mercantilistas, privatizadoras y elitistas, la reforma universitaria debe reconstituir el camino que un día pareció despejarse con la Reforma de Córdoba y la defensa de la autonomía, momento histórico en el que los planteamientos no se reducían a la búsqueda de una neutral independencia administrativa, sino que adquiría claramente un sentido político de renovación al situar esa autonomía en principios como la libertad de cátedra, pero también en la dignificación de la relación maestro-alumno y en el impulso a las formas del cogobierno democrático, donde la presencia del Estado como garante de la educación pública como un derecho y como una responsabilidad gubernamental al servicio de la sociedad, quedaba perfectamente instituido y reconocido social y políticamente. **(Rodrigues 2018)**

En este sentido, de último momento nos congratulamos por el pronunciamiento del Encuentro Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Superior, organizado por el Congreso de la Unión y por la ANUIES (realizado los días 29 y 30 de octubre de 2019 con una participación por demás representativa de los diversos sectores



involucrados en este problema), que refrenda este último principio nodal en su punto 2: “Nos sumamos al consenso logrado en las diversas conferencias regionales y mundiales de educación superior celebradas con el patrocinio de la UNESCO, en las que se ha reconocido que la educación superior constituye **un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber de los Estados** [negritas nuestras]”. (ANUIES 2019)

Por ello no podemos pensar que la reforma de este sector educativo puede darse al margen del Estado o de la sociedad en su conjunto, no obstante que tenga en las comunidades universitarias un protagonista privilegiado; por supuesto que cualquier intento de diseñar un cambio estructural del quehacer de las escuelas de este nivel sin abandonar las pretensiones e imposiciones despolitizadoras que fueron parte del discurso ideológico neoliberal, sería un paso firme hacia el descarrilamiento del proceso, pues no sólo está inscrito en la historia y en el espíritu de la universidad latinoamericana el carácter político de sus encuentros y desencuentros, sino que hoy es un requisito inevitable colocar la reforma en una mirada que reconozca la conflictividad social que antecede al funcionamiento de las instituciones, así como la importancia de sustentar las propuestas en marcos realistas de la lucha por una verdadera democratización de la vida pública del país.

Dicho esto, queremos compartir la reflexión general que conlleva este propósito de transformación de las instituciones de educación superior en nuestro país, sobre todo al remarcar el papel central que tiene el trabajador académico en su función docente, ya que uno de los objetivos más importantes de un cambio de esta naturaleza es ampliar y perfeccionar la formación de los estudiantes, permitiendo el ingreso de esa mayoría juvenil que se avecina y que se compone fundamentalmente de millones de hijos de trabajadores que no están, ni han estado, contemplados para disfrutar de este derecho inalienable en las concepciones elitistas y mercantilistas que han permeado la universidad en el periodo neoliberal.

Por ejemplo, no cabe duda que hoy resulta insoslayable reconocer y colocar en su justa dimensión el abordaje de las nuevas ciencias y de las humanidades, como ha señalado Pablo González Casanova, (2004) a la luz de los portentosos avances que día a día se despliegan en todas las ramas del saber, sin menoscabo de contar en las instituciones con los recursos necesarios para el aprendizaje especializado; pero es indispensable que en esta ocasión no se haga pensando y dando lugar en los hechos a una división y estratificación de las oportunidades en una tendencia elitista y segregacionista como la que hemos visto que ha abundado en este periodo.

La posibilidad de conjuntar el estudio avanzado y el acceso universal y democrático de todos los jóvenes, aumenta el porcentaje de desarrollo de talentos y esfuerzos individuales y colectivos, al mismo tiempo que no se excluye previamente por razones extracurriculares ligadas a las condiciones clasistas en la distribución de la riqueza en nuestro país. Esta apertura incluyente, también repercutiría en una relativa homologación de los ingresos y de las oportunidades de desarrollo académico de los profesores (claro, sin menguar la labor y la responsabilidad obligadas de los mismos), que acabara con esa indigna modalidad de segmentación y precarización que ha proliferado hasta convertirse en un sistema de castas que representa uno de los más gravosos lastres en el funcionamiento de las universidades públicas y privadas.

De manera semejante, hoy no podemos seguir despreciando el conocimiento valioso acumulado históricamente en los pueblos originarios y sus culturas tanto de nuestra nación como de otras partes del mundo olvidado, pues la descolonización del conocimiento científico y humanístico, es una vía para el enriquecimiento de la formación de los numerosos y diversos jóvenes mexicanos, haciendo de la pluralidad, del respeto y del sentido crítico, las herramientas para la actualización de los saberes en una mirada plural y dialéctica (una “ecología de los saberes” diría Boaventura de Sousa Santos); ello además permitiría provocar un sincretismo potenciador de la retroalimentación recíproca entre los estudios científicos de punta y las necesidades de intervención creativa de la sociedad en su totalidad.

Por otro lado, hoy no es viable continuar con el desprecio igualmente reiterado por los modelos impuestos en el último periodo (e incluso por algunas tradiciones arcaicas de la universidad casi medieval que a veces se ha querido revivir en nuestro suelo), de desplazar el protagonismo de los estudiantes en su propio aprendizaje a un papel pasivo, o a reducir su presencia en los recintos escolares a una obediencia acrítica que los despoja de muchas de las potencialidades innatas de la juventud bien encausada, al no ampliar y mejorar las múltiples actividades académicas, científicas, artísticas, deportivas y recreativas que la universidad tiene como responsabilidad proveer a sus alumnos y a la población en general.

Si bien no es necesario generar una vía única y cerrada de los modelos institucionales, curriculares, metodológicos y pedagógicos, si habrá que superar el caos anárquico con el que en ocasiones se impulsan la creación o reforma de la educación superior pública, y no se diga de las escuelas privadas, sino que convendría tomar en serio el trabajo de coordinación y de análisis de las experiencias universitarias nacionales e internacionales, para establecer algunos parámetros básicos (incluso regulados por el Estado), que impliquen adecuaciones inevitables a la hora de actualizar o desarrollar planes y programas de estudio o formas estructurales de ordenamiento de las funciones y de las prácticas institucionales y académicas, sin que ello se traduzca en invasiones ilegítimas sobre la libertad de cátedra y de investigación y difusión de la cultura.

Por otra parte, si bien es urgente reforzar el financiamiento de las universidades de acuerdo con las orientaciones históricas que sobre esto se ha aceptado internacionalmente (por ejemplo, en la UNESCO), conviene que no se siga aduciendo la autonomía necesaria, para eludir la responsabilidad que se tiene con el uso de los dineros públicos y con el rendimiento de cuentas que se corresponde con las formas democráticas de la organización social, lo que incluye, por supuesto, un ajuste estricto en el régimen de funcionamiento y discrecionalidad con el que se han manejado las burocracias universitarias, lo cual nos lleva inevitablemente a la

discusión sobre las formas de gobierno y de decisión (por ejemplo, sobre la elección y destitución de autoridades en diversos cargos de dirección) que deben privar en todas las modalidades institucionales de este nivel educativo, donde la participación de las comunidades y especialmente de los trabajadores académicos, se vuelve fundamental.

En este horizonte, seguirá siendo importante no sólo sostener y mejorar las condiciones de las principales universidades e instituciones de educación superior públicas como la UNAM, el IPN, la UAM y las universidades estatales, pero igualmente es una obligación moral y política, además de una conveniencia histórica, social y geográfica, promover la creación de nuevas instituciones con perfiles variados en lugares más apartados de las grandes ciudades de México, como lo ha planeado el gobierno actual, considerando que no puede negarse que hasta ahora esta concentración ha significado una forma de discriminación y de selección geográfica que no permite la integración de todo el territorio y de algunos sectores desfavorecidos al disfrute del derecho a la educación superior.

Además de impulsar y apoyar la creación de las 100 nuevas universidades encajadas en el extenso territorio nacional, habrá que valorar todas las experiencias de fundación de instituciones de educación superior, tanto presenciales como de educación abierta y en línea, como es el caso del Instituto de Estudios Superiores Rosario Castellanos de la Ciudad de México o la Universidad de la Salud de esta capital para formar los médicos y enfermeras que tanto se necesitan (o en la educación media superior, con las nuevas escuelas como la recientemente nombrada Elena Poniatowska), que prosigue la orientación general que se ha marcado en los nuevos gobiernos federal y capitalino, de ampliación de la oferta de educación superior en todos los espacios sociales, incluyendo a la enorme Ciudad de México u otras grandes urbes del país. **PONER AQUÍ ALGO SOBRE EL INSTITUTO**

En otra línea de reflexión, se vuelve indispensable pensar en cómo resolver el problema de las deficiencias y los rezagos educativos que han arrastrado los estudiantes antes de llegar a las universidades (que esperamos pronto se solucionen con el mejoramiento de la educación básica y media en la nueva etapa), demanda que también alude a las diferencias curriculares y educativas que privan entre escuelas y sistemas tanto de carácter público como privado en los niveles inferiores; para ello quizás valga la pena analizar experiencias latinoamericanas y mundiales que han apuntalado la educación universitaria mediante instancias externas o internas para remediar problemas concretos del conocimiento con un sentido parecido a los programas propedéuticos, quizás como en el caso de los Cégep de la provincia de Québec en Canadá o el de Venezuela (para este último caso, tomé en cuenta lo expuesto en el curso “La educación superior en América Latina” del Seminario de Educación Superior de la UNAM, el 11 de octubre de 2019).

Hay todo un conjunto de aspectos que abordaremos de manera particular enseguida como parte de un Nuevo Modelo Académico, que contempla algunos temas que para nosotros representan el meollo del problema de la renovación del quehacer en las universidades en términos epistemológicos, pedagógicos, didáctico, curriculares o de la división disciplinaria e interdisciplinaria de las ciencias y del conocimiento en general, lo cual nos ha llevado a abundar en una propuesta que a continuación exponemos.

### ***B. Hacia un Nuevo Modelo Académico para las universidades mexicanas del siglo XXI***

Como habíamos explicado, no obstante que hemos incluido en este apartado algunos elementos propositivos sobre el papel y la vinculación de las universidades en el desarrollo nacional y en la construcción de un nuevo modo de organizar la vida colectiva de nuestro pueblo por encima de los obstáculos que la globalización neoliberal impone a las necesidades de las mayorías, ahora vamos a dar más espacio a algunas consideraciones propiamente académicas que nos parecen útiles

y de gran potencialidad en la reforma de las instituciones educativas de nivel superior. Así, podremos más adelante definir algunas propuestas para avanzar en la recuperación de los derechos laborales, sociales y académicos del magisterio universitario, a partir de una renovación de sus formas de organización sindical y de una reconstrucción de su identidad política y de su conciencia.

Considerando las condiciones actuales y las tendencias que el proceso de globalización ha impuesto en todo el mundo acerca de lo que se ha denominado la sociedad del conocimiento, las cuales nos indican que los hombres y las mujeres del siglo XXI nos encontramos ante un cambio civilizatorio que todavía no se comprende suficientemente, la necesidad de que la educación superior en México se inscriba en una dinámica de actualización creativa y prospectiva de sus programas de estudio y de sus enfoques científicos acorde con el sentido profundo que toma el desarrollo social y económico en este entorno, adquiere visos de gran envergadura y exige de las instituciones universitarias cambios medulares para no quedar rezagadas frente a los retos correspondientes a este proceso histórico.

Las profundas modificaciones que se han presentado desde hace cuatro décadas en la educación superior y en la sociedad de nuestro país hacen evidentes diversos problemas no resueltos provenientes del pasado educativo de las universidades de México, y, a su vez, nos permiten apreciar los nuevos problemas que la internacionalización educativa y la aplicación de los programas de ajuste neoliberal han generado en este ámbito. Por lo tanto, retomar en el análisis y en la planeación de reformas de fondo las perspectivas ligadas a la complejidad y la incertidumbre, a los sistemas complejos y abiertos, y al enfoque interdisciplinario, puede resultar un propósito de gran pertinencia para el futuro inmediato de la educación superior mexicana.

Esto quiere decir que para sustentar adecuadamente nuevas líneas de desarrollo de la educación superior tanto en México como en cualquier parte del mundo, hoy se vuelve indispensable reconocer y tomar como punto de partida el contexto social

de la globalización, que funciona como soporte material de esas nuevas explicaciones. Así, al entender que no podemos obviar la importancia medular que adquiere la globalización en cualquier propósito de transformación educativa, y reconociendo, como lo hemos hecho en el primer capítulo, que dicha globalización no es sino la nueva fase del desarrollo capitalista, misma que representa el proceso histórico concreto por medio del cual los sujetos sociales del siglo XXI se integran a una modalidad de reestructuración del orden social mundial contemporáneo, requerimos, entonces, identificar los principales rasgos que la constituyen y que normarán en buena medida la ruta a seguir en estos propósitos.

*La sociedad, el conocimiento y las universidades en el mundo globalizado del siglo XXI (Entre la nueva realidad y la nueva epistemología en las ciencias y las humanidades)*

Sin duda hemos sido testigos, a lo largo de las últimas tres décadas, de cómo se han impuesto en todos los campos del saber científico las nociones de la complejidad y la incertidumbre como parte de una perspectiva novedosa que responde a los cambios económicos, políticos y culturales, pero también a la dinámica desatada en el interior de las propias ciencias y las humanidades como efecto de ello. Como hemos señalado antes, dichos conceptos nos hablan de la identificación de las estructuras sociales y cognitivas como sistemas abiertos y complejos, al mismo tiempo que inestables y caóticos, es decir, como estructuras disipativas que se hallan lejos del equilibrio, y que se expresan en procesos caracterizados, entre otros aspectos, por la irreversibilidad del tiempo y por la incertidumbre. **(Prigogine 2001)**

Así, la complejidad y la incertidumbre, con todo el caudal de caminos de innovación que provocan en la ciencia y en el pensamiento crítico en general, han colocado al quehacer de las distintas disciplinas, tanto naturales como sociales y humanísticas, en un horizonte de imaginación y creatividad que ha permitido avances fundamentales y ha entreabierto posibilidades inexploradas que aún siguen estando

en sus inicios. Dicho de otro modo: “Las definiciones internas de la ‘población’ y sus definiciones con el contexto no están dadas: surgen en el mundo de lo posible en que lo dado es capaz de definir y hacer lo no dado. Tal es el [...] concepto de una complejidad que Prigogine sitúa en el tiempo de los sistemas dinámicos y que no puede ser reducida a las leyes de los sistemas simples, deterministas o aleatorios”. **(González Casanova, 2004: 124)**

Podemos decir, por lo tanto, que no hay forma de aproximarse desde la práctica científica y académica a la realidad que se desarrolla en el contexto de la globalización con formas tan indeterminadas y novedosas, si no es sobre la base de una descolocación de los recortes epistemológicos tradicionales, de un abandono de la comodidad anodina y prepotente con la que se reitera un modo arcaico de hacer ciencia en las instituciones educativas, y que hoy muestra una alta infecundidad al intentar conducir a las sociedades y a los individuos hacia la comprensión del mundo real. Sólo la mirada interdisciplinaria parece ayudarnos a cumplir adecuadamente con los requerimientos de la ciencia en el contexto de la realidad actual.

En este marco de entendimiento con el que se liga la necesidad de adopción de la interdisciplina como perspectiva epistemológica ineludible, debe quedar claro que los diversos enfoques interdisciplinarios que surgen en la producción del conocimiento original y en particular en el trabajo intelectual y académico contemporáneos, no se proponen relajar las exigencias de rigurosidad y fundamentación científicas, ni tampoco abandonar la necesidad de la especialización y el desarrollo de punta en campos particulares, sólo que no se asumen estas condiciones y requisitos epistemológicos y metodológicos a partir de los limitados y a veces estancados marcos teóricos de cada disciplina, que suelen funcionar como cotos disociados totalmente entre sí, sino sobre la base de los problemas concretos que emergen en la dinámica del proceso científico a partir de su vínculo esencial con la realidad social y con los fenómenos naturales.



Así, vemos que “La interdisciplina se despliega en el momento en que el sujeto cognoscente se libera de los cánones impuestos en cada campo disciplinario y en que atiende problemas prácticos y teóricos de la realidad social [o si se quiere socio-natural], a través de un ejercicio de resignificación de los conceptos provenientes de diferentes teorías y disciplinas a la luz de la problematización correspondiente en cada caso, es decir, sobre la base de la construcción de campos problemáticos particulares”. **(Ramos y Lechuga 2009: 29)**

Al relacionar las formas complejas y dinámicas que hoy atraviesan todos los campos del conocimiento con el funcionamiento de las instituciones educativas y con el trabajo académico, surgen diversos dilemas y disyuntivas al intentar definir los caminos a recorrer en la renovación de los sistemas universitarios en correspondencia con las necesidades históricas de la realidad social. En este sentido, partimos del supuesto de que las universidades mexicanas tienen hoy la oportunidad de desarrollar un modelo educativo alternativo capaz de suscitar una mayor integración científica, académica y cultural, contribuyendo a la impostergable modernización de las concepciones y de los procesos educativos dentro de un nuevo proyecto de nación y en un marco internacional globalizado, con lo que se propiciaría la producción de conocimientos multi e interdisciplinarios de nuevo tipo en las escuelas superiores que reafirmaran el impulso científico del quehacer académico y la formación integral de los estudiantes, para así renovar su proyección y su compromiso social y ético-político con la sociedad.

Delinear un Nuevo Modelo Académico para las universidades mexicanas del siglo XXI, con base en las transformaciones sociales experimentadas en las últimas décadas y ante el afán de su democratización y adecuación a las necesidades de nuestro pueblo, conlleva el objetivo de contribuir tanto a la modernización de la educación superior como a la construcción de estrategias de cambio social para el país en un entorno alterado por el cambio político inaugurado en 2018.

Para ello, dicho modelo académico tendrá que contar con la suficiente capacidad de incorporar en su diseño una visión científica basada en el nuevo paradigma de la complejidad y la interdisciplina, misma que se reflejará en sus estructuras curriculares y en las perspectivas epistemológicas y metodológicas que sostienen el trabajo académico, además de que requerirá sustentarse en una pedagogía crítica e integral que active las potencialidades de un aprendizaje significativo en los nuevos sujetos sociales que hemos caracterizado antes y que son los actores políticos en que se instauran las nuevas identidades de los estudiantes.

Como argumentaremos más adelante, en este sentido podemos advertir la presencia obligada, dentro de un marco organizativo original, de algunos ejes fundamentales que proporcionarían la identidad renovada de la universidad mexicana contemporánea, que son, desde nuestro punto de vista, los siguientes: el enfoque interdisciplinario, la formación integral, la interacción investigación-docencia-aprendizaje, el aprendizaje significativo y la flexibilidad curricular; acompañados por tres lineamientos adicionales: la internacionalización, la digitalización y la realidad virtual, y la perspectiva de una interculturalidad global. Como se verá, cada uno de estos ejes representa un conjunto de elementos de revisión crítica de diferentes áreas del quehacer educativo, pedagógico y propiamente académico, del trabajo intelectual y científico, del desarrollo social e institucional, y de las posibilidades de crecimiento del sujeto y de la sociedad.

En la crítica del discurso de la pedagogía tradicional y de las nuevas aproximaciones explicativas de la realidad, se puede encontrar el germen de los cambios posibles para la configuración de un Nuevo Modelo Académico pensado para el sujeto pedagógico moderno, compuesto tanto por el sujeto del aprendizaje propiamente, es decir, el estudiante, como por el trabajador académico que funge como agente central de la producción del conocimiento; con ello se abriría la discusión de los problemas educativos a la luz del análisis de la crisis histórica que vivimos los individuos y los sujetos sociales de este mundo, así como de las nuevas significaciones de la realidad social que podemos construir en esta lógica.

De la misma forma se nos plantea la demanda de articular adecuadamente el sentido histórico profundo con el contexto de globalización que hoy impera y de sus implicaciones económicas, científicas, políticas y culturales, de tal manera que el desafío educativo que conlleva la innovación institucional en el caso de las universidades mexicanas, pueda ser afrontado exitosamente en el marco general de las políticas educativas que tanto necesita nuestro país.

El mundo del siglo XXI, hoy en marcha, basa el despliegue social de sus características en una articulación de factores diversos que le otorgan un carácter inconfundible: se trata de un mundo claramente globalizado en el cual todos los fenómenos económicos, políticos y socioculturales se encuentran de alguna manera entrelazados y trascienden las fronteras de todo tipo, ya sean espaciales o temporales, disciplinarias o conceptuales, o bien lingüísticas y culturales; por ello, la labor educativa se halla igualmente determinada por múltiples referentes provenientes de dicho contexto global.

En el caso específico de la educación superior, sin duda se vuelve evidente la manera en que es afectado este nivel de educación formal, ya sea en su modalidad escolarizada o en su opción de sistema abierto y/o a distancia. En consecuencia, la organización de los procesos educativos como espacios de desarrollo e interacción donde se encuentra un sector importante de la población que corresponde a la primera adultez (18 a 25 años de edad), se ve, como hemos insistido, impactada en muchos sentidos: como son los del diseño y la planeación curriculares, o en la planeación y organización didáctica.

Pero igualmente repercute en la comunicación pedagógica que considere los cambios culturales de la juventud actual; en el uso de recursos educativos diversos (incluyendo las nuevas tecnologías); en la actualización de las teorías, los conceptos y los métodos, especialmente a partir de la integración de enfoques interdisciplinarios en todos los campos del conocimiento; en la enseñanza y el

aprendizaje desde un enfoque pedagógico crítico sostenido en el paradigma de la complejidad y en la perspectiva de la interculturalidad; en la integración libre y autónoma de los sujetos a la sociedad del conocimiento, etcétera.

Las transformaciones que se han producido en el terreno de la integración del mundo a partir de los mercados ampliados y diversificados, de las migraciones extensivas y de la explosión comunicativa que a través de los distintos medios electrónicos ha conectado de modos novedosos a las culturas y a la gente real, y ha perfilado nuevas identidades que son, al mismo tiempo, homogéneas (sociedades hiperconsumistas estandarizadas) y heterogéneas (sociedades que conservan sus propias costumbres y marcadas por las profundas desigualdades socioeconómicas), han traído efectos complejos en la formación cultural de las nuevas generaciones y, por lo tanto, en la respuestas que el profesorado de este nivel educativo debe ofrecer ante los desafíos que ello le representa.

El antiguo predominio de parámetros axiológicos y culturales de carácter nacionalista o localista en la definición de la educación formal de cada Estado, parece cada vez más diluido ante la expansión de otras visiones y modelos de vida que, sobre la base del impacto mediático de las redes, de las nuevas tecnologías y de la acelerada sociedad de la información, hoy se ha sustituido por un paradigma complejo que, a decir de algunos filósofos y pensadores, nos lleva incluso a transitar hacia una era que va más allá de la modernidad predominante por cinco siglos, hacia un nuevo marco civilizatorio apenas en ciernes. Es menester, por lo tanto, aludir a tal cambio si queremos asirnos a argumentos y a explicaciones aproximativas (aunque provisionales si asumimos que la realidad siempre está en constante transformación) que nos permitan comprender de manera más acertada nuestra realidad.

Hoy en día, el contexto de una globalización dinámica caracterizada, como lo señalamos en el primer capítulo, por la presencia de una gran revolución científica y tecnológica, de una mundialización económica, de una transformación del Estado-

nación, de un reordenamiento geopolítico internacional, y de la configuración de una nueva cultura global, (Ramos 2004) nos conduce, a quienes nos desenvolvemos en el sector educativo de todos los niveles, a la imperiosa necesidad de realizar esfuerzos de ampliación de nuestras competencias pedagógicas, académicas, científicas y profesionales, y de construir propuestas teórico-prácticas alternativas para la instrumentalización u operacionalización del pensamiento complejo aplicado a las problemáticas del quehacer docente en el periodo moderno, sin dejar de considerar que las políticas educativas que han enmarcado la estrategia neoliberal han generado una carencia de legitimidad y un abandono de la responsabilidad social del Estado en la conducción de las políticas educativas en todo el mundo (sobre todo en los países socioeconómicamente atrasados como el nuestro).

Como sabemos, esta problemática se desplegó en nuestro país de manera enfatizada a partir de la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, que, como hemos mencionado antes, ha llevado a las universidades a su mercantilización, privatización, tecnificación, instrumentalización y elitización crecientes, impidiendo el ingreso de muchos jóvenes a la educación superior. Si bien el TLCAN está a punto de ser sustituido por el T-MEC, no queda aún claro si habrá algún cambio sustancial en la orientación general del nuevo tratado.

Así, el neoliberalismo ha acompañado hasta ahora al proceso de globalización y le ha impuesto un carácter favorable a los intereses de las grandes corporaciones transnacionales y de las élites políticas subordinadas a ellas. Ha sido un modelo para reforzar el poder político y económico de este sector enriquecido, tanto a costa de los millones de trabajadores y desempleados como de las naciones pobres del planeta. Sin embargo, este carácter neoliberal de la globalización podría ser contrarrestado por la organización democrática de la sociedad y por la resistencia de la gente que busca un mundo más justo y digno en la propia globalización, y por eso, llevar a cabo la distinción entre estos dos componentes del capitalismo actual ha sido necesario para nosotros en el afán de construir proyectos alternativos viables.

*De los sujetos a las instituciones en la reconstrucción universitaria en un mundo globalizado*

Pensar en un nuevo modelo académico para las universidades mexicanas del siglo XXI responde a diversos factores hoy presentes con gran fuerza en la determinación de la vida social y de la inserción de los individuos en ella. Si logramos comprender las razones históricas en que se asienta la experiencia universitaria en el mundo entero, podremos percatarnos de que las instituciones de educación superior (reconociendo la multiplicidad de formas, proyectos y realizaciones concretas que muestran) representan una creación social y cultural a través de la cual los sujetos sociales fueron organizando y sistematizando los saberes, conocimientos y aprendizajes acumulados en el tiempo, con el fin de convertir esa masa cultural en un recurso estratégico para el desarrollo individual y colectivo de las sociedades en tránsito hacia la modernidad, o aún mejor, hacia diferentes fuentes germinales de modernidades diversas y contradictorias.

En este sentido, fue consolidándose la idea de que los múltiples conocimientos ordenados y clasificados que adquirirían el carácter de recursos económicos, políticos, culturales, morales, etcétera, si bien encontrarían reductos donde resguardarse como los libros, las bibliotecas, los laboratorios, los jardines botánicos, los museos, las aulas; sin embargo, para poder transitar hacia la práctica transformadora bajo la forma de ciencia aplicada, de tecnología, de base material e ideal de elementos objetivos y subjetivos de la producción, de cultura viva creadora de sentidos y significados del hacer social, etcétera, requería constituir mediaciones entre el saber producido fuera de las instituciones universitarias y su reordenamiento dentro de ellas, con coherencia y perspectiva lógica (por ejemplo, en la forma de ciencias, de humanidades, de artes, de oficios, de profesiones, de disciplinas, y demás), y el mundo de la vida real, es decir, el mundo de la producción y de la organización política de la sociedad tanto como el ámbito de la vida cotidiana

y del imaginario colectivo. Dicha mediación no sería otra que el sujeto social, en este caso el sujeto educativo, como lo hemos dejado ver en los apartados anteriores.

Así, el sujeto social de la educación superior o universitaria se convirtió en el referente fundamental de las instituciones de este tipo, y, compuesto principalmente por profesores, investigadores y estudiantes (con una estructuración generacional como la que ya hemos explicado), dio lugar a identidades específicas de los mismos sujetos que serían extendidas a las propias instituciones, quedando enlazados como una esencia sujeto-identidad-comunidad-institución.

De ahí que a pesar de los variados derroteros y paradigmas desplegados en distintas regiones y naciones del mundo, conformando modelos y experiencias complejas y particulares, las universidades se asentaron en el desarrollo histórico social como entidades dotadas de la misión estratégica de proveer los conocimientos y sobre todo los sujetos portadores de ellos, que contribuirían de manera potenciada al curso histórico de las sociedades mismas. Adquirieron, en consecuencia, responsabilidades y obligaciones, pero también legitimidad propia, financiamiento público y reconocimiento social, cultural e ideológico.

En esta perspectiva se entendió cada vez más que la justificación de la universidad estaba en el vínculo de correspondencia con la sociedad en que se halla inscrita, y por lo tanto con los pueblos y con los individuos que son su soporte, asumiendo las más de las veces el carácter de bien público y derecho social, de concreción de los principios del Estado como forma de organización política de dicha sociedad. Tal correspondencia, entonces, no podía validarse de mejor manera que en la tarea de procrear a un sujeto social que proyectara en todos los espacios de la vida el sentido de esa identidad a través del ejercicio profesional y académico, científico y técnico, social y cultural, ético y estético, es decir, integral.

Esta tarea nodal de las instituciones universitarias se encuentra desde entonces sujeta a la evaluación del tiempo y de la percepción social que de ella se tiene. Si bien la dinámica del conocimiento científico y humanístico cuenta con sus propios ritmos y su propia lógica a partir de la autonomía y la especificidad de la construcción intelectual de los saberes, nunca puede desconectarse demasiado de la ruta seguida por los procesos de cambio social y se ve obligada a reaccionar y responder a dichos procesos, y especialmente a dar lugar a iniciativas que abran horizontes de desarrollo en las coyunturas y en los tiempos largos de lo social.

Así, no podría pensarse que la universidad de hoy se estancara en una visión interiorista, autosuficiente y se marginara de los complejíssimos procesos que la globalización, el neoliberalismo, la modernidad agudizada y otros factores provocan día a día, alterando la vida de la gente, sobre todo cuando empezamos a entrar en un nuevo contexto político surgido de los acontecimientos electorales del año pasado, razón por la cual los universitarios se ven en la obligación de ensanchar sus miradas y porfiar en nuevos derroteros del pensamiento crítico dialogado.

El debilitamiento de la correspondencia entre la universidad y la sociedad que se ha producido, entre otras causas, a partir de la determinación mercantil de la educación, en donde la formación no se piensa como un espacio integral de potenciación del sujeto, sino como un adiestramiento para convertirlo en capital humano y en trabajador precario (lo que conlleva, a su vez, el impulso de modelos de nación sometidos al neoliberalismo como hemos visto antes), hoy tiene que modificarse, aceptando que *“...entender que la relación con frecuencia privilegiada por los gobiernos neoliberales, por ejemplo, de educación y crecimiento económico tendrán que derivarse hacia un nuevo modelo donde el crecimiento económico sólo sea un factor subordinado a una noción más amplia de desarrollo, y señalar, entonces, que no basta ampliar el acceso a la educación si se trata de una educación utilitarista, productivista y despolitizadora, sino que deberemos pensar en una educación liberadora y enlazada con un desarrollo pleno del individuo y de la sociedad en su conjunto, capaz de crear un sujeto responsable de sí mismo y de*



*los otros. Lo mismo podríamos advertir acerca de la ciencia y la tecnología, sin duda un factor fundamental del desarrollo, donde podemos promover y generalizar no solamente todos los rubros que hoy auxilien al mejoramiento de la vida humana, sino también incluir los nuevos enfoques y paradigmas que tanto en la ciencias naturales como en las sociales se despliegan a partir de conceptos como los de complejidad, incertidumbre, sistemas abiertos, teoría del caos, etcétera, con los que las nuevas tecnociencias se despliegan en los países más ricos, pero llevando el sentido crítico también a la confrontación con el sistema social y político imperante, además de cuidar principios como la justicia, los derechos humanos, la sustentabilidad". (Ramos 2006: 18)*

La experiencia de una educación superior alternativa, pues, habrá de caracterizarse por implementar en sus modelos una tendencia pedagógica crítica, tendencia que responda a los desafíos de un contexto histórico siempre cambiante y que hoy, como ya hemos dicho, consiste en un contexto marcado por la complejidad y la incertidumbre.

De ninguna manera es deseable la continuación de la promoción de una educación para el empleo, ahora tan difundida en el esquema de la educación neoliberal conservadora: *"La obsesión de la Nueva Derecha por la integración del universo del trabajo y del universo educacional se deriva de algunos principios [...] En la moderna sociedad de mercado, el empleo (como la educación de calidad) no es un derecho ni debe serlo. Esta reducción de la relación educación-trabajo a la fórmula 'educación para el empleo' se deriva casi lógicamente tanto de una serie de formulaciones apologéticas acerca del funcionamiento autocorrectivo de los mercados (en términos generales), como de una particular interpretación acerca de la dinámica que caracteriza las nuevas formas de competencia e intercambio comercial en las sociedades pos-fordistas". (Gentili 2004: 366-367)*

Se advierte, entonces, una urgente necesidad de transición y de reformulación de las actuales políticas en el terreno de la educación superior, de tal forma que

constituya una propuesta educativa alternativa y de vanguardia adaptada a las necesidades del mundo actual, que ayude a transitar de una sociedad de la información, a una verdadera sociedad del conocimiento. Así pues, como ya hemos mencionado, los ejes que en principio pueden concentrar los mayores significados de un Nuevo Modelo Académico, para la innovación y el desarrollo institucional universitario actual en general, son la flexibilidad curricular, el aprendizaje significativo, la investigación y su relación con el aprendizaje y la docencia, el enfoque interdisciplinario, y la formación integral.

Es en esta nueva realidad que enmarca los procesos educativos de la universidad pública donde habremos de proyectar alternativas de cambio; un contexto en donde hay, entre otras cosas, una cada vez más fuerte presencia y un uso regular y cotidiano de los medios electrónicos y teleinformáticos, reflejados en las amplias redes sociales de carácter global, que se vuelven motor principal en la configuración de los nuevos sujetos sociales y de sus identidades plurales, y en donde la escuela se reconfigura a sí misma como la portadora social por excelencia de los nuevos procesos de creación, transmisión y transformación de la cultura y el conocimiento.

#### *Un Nuevo Modelo Académico para la universidad mexicana del siglo XXI*

Considerando los múltiples factores que hoy modulan al proceso educativo en las universidades de todo el mundo, la construcción de una alternativa crítica de transformación institucional para nuestro país requiere que establezcamos cuáles y cómo son los ejes de un proyecto renovador en términos académicos, es decir, los ejes del Nuevo Modelo Académico (NMA) que proponemos, por lo que a continuación hacemos una exposición de sus principales características y significados.

**a) La flexibilidad curricular.** Es entendida como la característica o naturaleza del currículo que permite una estructuración moldeable y modificable de éste, estructuración que debe partir de sus cualidades permeables y plásticas,

excluyendo de tal manera la rigidez esquemática del ordenamiento curricular basado en la concepción tradicional y fragmentaria de las fronteras disciplinarias, las profesiones y los campos de conocimiento, no se diga de las metodologías y las epistemologías, así como del trabajo académico de cada disciplina tan plagado de usos y costumbres por demás anquilosados.

Dicha flexibilidad incluye, por lo tanto, la posibilidad de una labor educativa que vaya más allá de los planes y programas de estudio de corte disciplinario y profesional, y de los obstáculos administrativistas y burocráticos tan comunes todavía en el quehacer académico e institucional; una opción académica donde se articulen experiencias educativas de diferentes disciplinas, que podrán llegar a conformar nuevos campos de problematización interdisciplinarios que atiendan las necesidades sociales de cada contexto determinado.

Flexibilizar el currículo no se reduce a darle al alumno opciones entre un mayor número de materias o una mayor movilidad física, ni a aligerar los trámites para la acreditación y la titulación. Se trata más bien de que el estudiante tenga la oportunidad de desarrollar una formación propia, acorde con sus intereses, aspiraciones y capacidades, así como con las necesidades que le impone el medio en el que habrá de desenvolverse. La flexibilización no niega a la profesión y a los saberes especializados y profundos, sino que multiplica y redefine los marcos de estudio y comprensión de la realidad en un sentido de mayor concreción y funcionalidad práctica.

El ámbito social y la situación típica de cada estudiante se sintetizan, tanto en el fundamento epistemológico de por qué y para qué se conoce; como en la concepción metodológica que determina el cómo se conoce. La libertad de elección debe darse dentro de un diseño curricular que permita la identificación y la integración trascendente de esos propósitos, donde la significación creativa del aprendizaje sea el soporte que guíe el proceso de aprovechamiento del trabajo en aulas, laboratorios, talleres y demás espacios escolares.

**b) El aprendizaje significativo.** Más que ser una mera herramienta de la interacción constructo-cognitiva, esta modalidad pedagógica se despliega como una estrategia de aprendizaje real y permanente que se da a partir de la problematización epistemológica, es decir, a partir tanto de la identificación de problemas concretos de naturaleza integral a resolver, como de la conversión de los objetos de estudio en verdaderos problemas de conocimiento a través de la resignificación de los conceptos y de los referentes teóricos y prácticos; aprendizaje significativo y problematización que permiten aproximarse a una realidad cada vez más compleja, incierta y dinámica, al mismo tiempo que le otorga al sujeto la oportunidad de edificar su propio proceso de aprendizaje como experiencia de realización social y de apropiación del conocimiento.

En el ámbito del aprendizaje significativo, la psicología educativa ha aportado grandes avances, siendo el constructivismo socio-político una de las propuestas que mejor ha comprendido los aspectos psíquicos y cognitivos del ser humano que son puestos en juego en el proceso de aprendizaje. El constructivismo se centra en la idea de que el sujeto, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la intervención entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista el conocimiento no es un mero reflejo o una simple copia de la realidad en la conciencia, sino una construcción social del sujeto que transforma su mirada subjetiva e intersubjetiva al procesar los efectos que en su conciencia desarrolla la relación dialéctica que el individuo guarda con el mundo real y concreto.

En la elaboración de un pensamiento constructivista en el ámbito educativo ha habido importantes aportaciones de grandes teóricos, entre ellos por ejemplo, Piaget, para quien el ser humano (en su etapa infantil) cuenta con la facultad de ir ordenando la realidad acorde a las diferentes fases (llamadas estadios) por las que

atraviesa su inteligencia y que son cualitativamente distintas, por lo que el humano puede ir elaborando esquemas nuevos durante cada fase.

En este proceso de construcción de esquemas interviene también el factor social, mismo que es el eje de otra importante propuesta teórica, la de Vygotsky, quien concebía al sujeto como un ser eminentemente social, y cuya producción de conocimiento sería también un producto social en tanto que todos los procesos cognitivos se producen en el contexto o entorno del individuo y después éste los internaliza por medio del proceso de aprendizaje y pensamiento; los procesos interpersonales, es decir, las relaciones establecidas entre los sujetos y el ambiente social y natural que les rodea, se vuelven, a través de la cognición constructiva, procesos intrapersonales.

La construcción de aprendizajes significativos se contrapone a la repetición mecánica, es decir, a la actividad memorística de los contenidos, ya que éstos, cuando son únicamente memorizados por el alumno, son fácilmente olvidados con el paso del tiempo, en cambio, cuando adquieren significado, es decir, sentido para el sujeto, y éste relaciona los nuevos aprendizajes con los que ha adquirido previamente, los nuevos contenidos son internalizados como una construcción, es decir, no se trata sólo de asimilar conocimientos, sino de hacer uso constante y permanente de los mismos para entonces cerrar el ciclo de cognición produciendo a la vez nuevos conocimientos y pensamientos, aprender significa comprender.

En un Nuevo Modelo Académico, la propuesta de erigir al aprendizaje significativo como el eje de la formación universitaria requiere que coloquemos esta directriz con un carácter universal que no permita soslayar su ejecución ni subsumirla en las inercias predominantes en la práctica docente; para ello sin duda se necesitará realizar experiencias organizadas de formación pedagógica, didáctica, epistemológica y metodológica que refuercen el cambio de orientación en este importante rubro del quehacer académico, tanto en la docencia como el centro de la propuesta, como en la investigación y la extensión.

**c) La articulación docencia-investigación-aprendizaje.** Esta relación está concebida como la fuente de una posibilidad de recreación de la vida académica y, por lo tanto, de la actividad docente y del aprendizaje, sobre una base distinta a la cátedra y el estudio pasivo. En ese sentido la investigación y la docencia no serían sólo ya un binomio potenciador, sino que en su integración dinámica configurarían una forma novedosa de aprendizaje integral y armónico de los estudiantes, y un puntal para la participación activa del sujeto en su propio aprendizaje y en la estructuración de procesos cognitivos liberadores.

Por otro lado, es necesario comprender la urgente necesidad de llevar a cabo esta perspectiva en los nuevos terrenos del entendimiento científico sobre la complejidad, la ruptura de paradigmas, la emergencia de fenómenos como la entropía, la incertidumbre, el caos, los sistemas abiertos y articulados, etcétera, a la luz de la apertura que, a través de diversos estudios científicos, se está produciendo en el espacio académico con nuevas visiones y cuerpos teóricos heredados de los debates sobre y desde la modernidad, con los nuevos discursos de la pedagogía y de la psicología del aprendizaje, así como de las ciencias sociales en general.

En este sentido, postulamos la idea de que la interacción entre investigación, docencia y aprendizaje, es el componente que de manera más provechosa puede sintetizar tanto su esencia fundacional como la posibilidad de sustentar un modelo educativo innovador, inspirado en el paradigma del aprendizaje significativo y el desarrollo autónomo del estudiante. La transformación y consolidación académica de estas actividades debe partir y orientarse hacia la interacción creativa de la docencia y la investigación, y, sobre todo, a garantizar que en el tiempo se puedan reproducir de manera integrada en relación con el proceso de aprendizaje tanto de los alumnos como de los propios académicos.

La relación compleja entre investigación, docencia y aprendizaje como eje integrado fundamental para el desarrollo de un nuevo modelo universitario, representa un

vínculo efectivo entre estas tareas, y, por lo tanto, dicha relación no se decreta, sino que se construye; es producto de la vida universitaria, del modelo y de las condiciones específicas en las cuales la academia se despliega en cada institución. Si esto es cierto, en la actualidad no todo sistema universitario necesitaría fomentar dicha relación, sino sólo aquellos donde prevalece una concepción educativa amplia e integral, y donde la creación y producción del conocimiento se asocia a su transmisión sistematizada en programas docentes, donde todos los actores están dispuestos y posibilitados a aprender y crear de manera individual y colectiva.

El problema no se reduce entonces a la relación puntual entre investigación y docencia; se trata fundamentalmente de la posición que desde la universidad ambas asumen frente al conocimiento, y de las prácticas que llevan a cabo sus principales protagonistas: alumnos, docentes e investigadores. El enlace tiene más posibilidades de establecerse cuando los dos procesos, junto con el aprendizaje, comparten una misma relación con y ante el conocimiento.

Por ejemplo, este vínculo se fortalece cuando la docencia se basa en el descubrimiento, la búsqueda y la crítica (más que en la enseñanza memorística de conocimientos petrificados), y cuando la investigación se convierte en un principio pedagógico y en un recurso didáctico; cuando los alumnos forman parte de los grupos de investigación y aprenden a pensar con rigor y a entrenarse en el trabajo científico; cuando su formación es un propósito que comparten también los docentes y los investigadores; cuando los avances y resultados de las investigaciones impulsan hacia adelante al conocimiento y a la teoría, y enriquecen el currículo.

La articulación que se deriva de la situación descrita, privilegia el estudio y la transformación de la realidad como fin último y superior del proceso cognitivo. Producir conocimientos y transmitirlos en el aula y en diversos circuitos científicos y sociales, es el primer paso del interminable proceso que permite confrontar a la realidad y regresar de ella a la academia con nuevos problemas y mayores retos. Es así como se puede llegar a crear una espiral cognoscitiva donde el conocimiento

se presente como una auténtica creación social. Los académicos como agentes fundamentales asumen una actitud creativa y participativa en relación con los fenómenos de la naturaleza y ante la sociedad, y, por lo tanto, ante el proceso de conocimiento en su conjunto.

La práctica académica se enriquece al ser redimensionada por un auténtico sustrato social, donde se unen el docente que atiende la investigación y el investigador que participa en la docencia, pero no ya como propósito hueco o consigna administrativa y estatutaria impuesta, sino como una labor académica unificada y cotidiana. La investigación como principio pedagógico y ruta de conocimiento aparece aquí con toda su fuerza. Los planes de estudio deberán inspirarse en un diseño curricular que incluya un área de investigación integradora, donde se problematice la realidad y se sinteticen los saberes y las destrezas que el alumno va adquiriendo.

El sentido de la interacción investigación-docencia-aprendizaje presenta dos aspectos relevantes. El primero parte del convencimiento subjetivo que lleva a cada académico a reconocer la pertinencia de enlazar en su labor la docencia y la investigación, y extenderla hacia el proceso de aprendizaje del estudiante. Pero, sobre todo, la unidad es una creación colectiva de las comunidades académicas, que reconocen y fomentan una más amplia y libre significación de las relaciones y prácticas de sus miembros. O sea, el esfuerzo del académico individual para enlazar la investigación, la docencia y el aprendizaje, debe encontrar condiciones institucionales propicias para que la articulación se arraigue en el colectivo universitario.

A su vez, la universidad debe asumir en sus programas de investigación y docencia, así como en sus tareas de aprendizaje, la atención a los problemas de la sociedad y aquellos que la realidad le impone. Si la sociedad no convalida y garantiza la articulación efectiva de estas actividades como soporte de la labor universitaria, éstas se desdibujan perdiendo el significado social que les da sentido. La interacción sólo es posible a través de un proceso donde el trabajo individual y colectivo se



unifique, donde la universidad y la sociedad se identifiquen y donde el conocimiento original y recreado y el pensamiento crítico se envuelvan mutuamente.

**d) El enfoque interdisciplinario.** Es menester reconocer el grado de desarrollo que han alcanzado las disciplinas como especialidades para el estudio de una parte de la realidad, y los límites que en una sociedad de cambios vertiginosos se les han ido imponiendo a las profesiones como estancos cerrados de saberes y destrezas, pues es evidente la necesidad de estudios cada vez más integrales que impone una realidad compleja que se resiste a interpretaciones parciales.

El reto estriba en enlazar las disciplinas y abrir las ciencias a través de enfoques y programas de docencia e investigación multi e interdisciplinaria (los primeros como formas transicionales). Esto es, que el desarrollo académico de nuevos campos de interacción disciplinaria esté basado en el trabajo epistemológico de la problematización. Los objetos de estudio, como construcción epistemológica, son los que imponen la necesidad de enfoques donde confluyan distintas visiones disciplinarias, o bien que se generen ulteriormente nuevas visiones inter y transdisciplinarias.

Conviene advertir que esta forma de razonamiento no significa que todos aquellos que participan en los procesos interdisciplinarios para la producción de conocimientos y en los programas que de ellos se derivan, carezcan de especialización y pretendan abarcan todos los conocimientos involucrados, ni que el objeto de estudio se diluya y se torne impreciso. Se pretende, más bien, que la forma de abordar el estudio de las realidades complejas que hoy se reconocen, sea a partir de problemas y campos problemáticos, y no de disciplinas.

En general, estos campos se podrían ordenar en problemas actuales y acuciantes, y en problemas teóricos y prácticos del conocimiento, lo cual conlleva una problematización integral de la realidad que no quede restringida a las estructuras disciplinarias y al ordenamiento del saber convencional. Es decir, que la

problematización que hacemos de la realidad es el mecanismo para lograr la conversión de los temas disciplinarios en verdaderos problemas de investigación y de conocimiento interdisciplinario.

No queda duda de que la interdisciplina se apega de mejor manera a la lógica de aprehensión de la realidad y de explicación teórica que no se encierra en un círculo vicioso de la teoría derivada de la teoría misma, sino que identifica fases más complejas para la aprehensión de la realidad mediante la problematización del objeto de estudio y el uso epistemológico y la resignificación de los conceptos, a partir de una perspectiva dialéctica de la totalidad concreta y de una concepción de la realidad como un dándose y no como algo ya dado, esto es, como un presente continuo que siempre está siendo.

Desde esta perspectiva, los elementos para la construcción curricular desde una aproximación interdisciplinaria implican entonces la articulación de dinámicas interactivas que, si bien respetan especificidades en el recorte epistemológico, también buscan, de manera simultánea, convergencias y complementariedades posibles para intervenir en la realidad con proyectos viables en torno a propósitos comunes.

La interdisciplina se expresa, entonces, como un diálogo permanente de saberes desde la proyección de problematizaciones comunes, de tal forma que al pensar en la aplicación de toda esta reflexión teórica en el diseño de una propuesta curricular flexible, ello pasa por transformar la dinámica organizativa y proyectiva, tanto de los planes de estudio como de todas las actividades que contribuyen a la formación integral del estudiante, pero al mismo tiempo, del docente o académico, esto es, de los dos agentes centrales del proceso educativo.

La dimensión ética y política de la visión interdisciplinaria obliga a volver la mirada hacia la trascendencia de esas interacciones en tiempos y espacios concretos, es decir, en un contexto sociohistórico determinado, pero no determinista; en este

sentido podemos decir que el futuro siempre es posible y abierto. El enfoque interdisciplinario en la academia refrenda el espíritu crítico de la ciencia y el compromiso social de la formación de las nuevas generaciones, desde una perspectiva que no limita las posibilidades epistemológicas y metodológicas con las que se atiende el estudio y la interpretación de la realidad, sino que intenta abrir nuevos rumbos al conocimiento prospectivo desde diversos ángulos, desde una comprensión que incorpore las diferentes temporalidades y los distintos niveles de realidad en el análisis científico y en el trabajo académico.

**e) La Formación integral.** Lo que aquí se quiere expresar es la caracterización de un proceso que persiga como misión educativa la realización plena del individuo con miras a desarrollarse como un ser autónomo y libre. Y al trasladar el concepto de formación integral hacia el estudiante universitario, lo que se pretende es que éste encuentre en la educación superior el contexto para desarrollar una formación tal que le permita conocerse a sí mismo, a través de la recuperación reflexiva y analítica de la riqueza de sus aprendizajes y experiencias pasadas y la proyección prospectiva de futuras experiencias, actividades y acciones viables, y con ello ir realizándose constante y permanentemente, logrando entonces vivir cada momento como ser humano, es decir, como ser de potencialidades y capacidades, como ser dinámico y en transformación, esto es, como ser aquí y ahora.

Para llevar a cabo las tareas de planeación educativa es menester saber primero hacia dónde se quiere y se requiere orientar el proceso educativo, es decir, la institución dedicada a impartir educación superior deberá regirse por las bases asentadas en su filosofía educativa, definiendo claramente la misión que ha de cumplir y a partir de ello trazando sus fines, objetivos, estrategias y programas.

En cuanto a la tendencia que estos lineamientos sigan bajo este modelo, se propone que sea la de buscar que se consolide la formación integral del estudiante universitario, lo que estaría enmarcado en un modelo pedagógico y académico de nuevo tipo, entendiendo por este concepto de lo académico todo aquello que con

relación al contexto institucional de la educación se entrelace para ir conformando una construcción de conocimientos, experiencias, necesidades, actividades, proyectos y productos concretos de trabajo, que incidan en las diferentes dimensiones que constituyen el ser individual y que se proyecten hacia el ser social en un dinamismo dialéctico y a partir de lo cual se desencadenen efectos constantes y permanentes de transformación tanto de los sujetos como de su entorno.

Ahora bien, para que una formación integral responda a un cuadro académico, tiene que partirse de una concepción de la educación como un proceso liberador, que encuentra a su vez respaldo en el marco filosófico de una pedagogía de corte crítico y humanista, es decir, que centra su atención en la persona y la valora como un ser con potencialidades. Por otra parte, una nueva visión de la formación del estudiante universitario tendrá que responder a los requerimientos de la realidad social, por lo que ciertamente en el proceso hacia la transformación un primer paso debería ser el establecimiento de modelos viables que puedan servir de alternativa para aplicar en las universidades.

La visión de una formación integral toma en cuenta al humano como un ser de dimensionalidad biológica, psicológica, y social, que puede desarrollar todas sus potencialidades con miras a transformar su realidad, dado que la formación se estaría concibiendo como la multiplicidad de interconexiones cognitivas que a través de relaciones formal e informalmente organizadas, facilita el desarrollo del potencial cognoscitivo, afectivo, motor, social y axiológico de los sujetos, es decir, como aquel proceso por el cual todos los humanos asimilan, concientizan y recrean de manera constante y permanente el bagaje sociocultural (conocimientos, tradiciones, costumbres, prácticas, experiencias, valores, normas, reglas, pautas, información, ideología, proyectos y expresiones diversas) de la sociedad en que se hallan insertos.

Un Nuevo Modelo Académico, entonces, deberá integrar los saberes y los discursos sistematizados de la praxis educativa que se encaminen a consolidar el eje de la

formación integral para el desenvolvimiento de las potencialidades de los sujetos sociales en cada una de sus dimensiones en tanto que ser. Para lograr esto, es menester que el estudiante universitario vaya integrando los procesos de aprendizaje que en todas las esferas de su vida se desarrollan y haga de la institución educativa un espacio de formación de sí mismo y para sí mismo y no un espacio de mera capacitación y adiestramiento para el mundo laboral. Como se hace notar, hablar de una formación integral implica integrar los conocimientos que le sean necesarios al individuo de acuerdo con su contexto para que pueda adquirir una conciencia social y con ello la posibilidad de actuar como un agente transformador de la realidad.

### *Ejes adicionales*

Por otro lado, desde nuestro punto de vista, existen otros ejes posibles cuyo carácter si bien es secundario en relación con los anteriores, no dejan de presentarse como conductores de múltiples potencialidades que las instituciones universitarias, así como los individuos y las sociedades contemporáneos, pueden proyectar y desplegar tanto en su interior como en su relación con el todo social; potencialidades que si bien hasta ahora han parecido tener un sentido unilateral, sesgado y directamente vinculado a intereses y poderes políticos y sociales hegemónicos, en realidad constituyen parte fundamental del contexto real en el que los hombres y las mujeres de hoy construyen sus proyectos individuales y colectivos de vida, y, por lo tanto, verdaderos campos de acción donde las posibilidades para el desarrollo de alternativas más humanas y racionales están abiertas. Estos ejes son: f) la internacionalización, g) la digitalización y la realidad virtual y h) una interculturalidad global.

En este contexto, una dimensión central de la perspectiva propuesta se refiere al problema de la constitución de los nuevos sujetos de la educación moderna y de los cambios históricos que implican procesos como la internacionalización, la digitalización y la realidad virtual y, por lo tanto, la emergencia de una cultura global,

todo lo cual implica la construcción de los imaginarios pedagógicos que se producen a partir de los discursos y realidades existentes, ubicándose en el contexto en el que están emergiendo dichos nuevos sujetos sociales.

Como hemos querido dejar en claro, la elaboración de un Nuevo Modelo Académico para la educación superior en el contexto de la globalización neoliberal y ante los cambios esperanzadores que se inician en nuestro país, nos obliga a repensar la forma en que en la nueva sociedad del conocimiento construimos campos problemáticos a partir de un análisis crítico de la realidad, o más aún, desde las múltiples realidades sociohistóricas del presente continuo. Hoy se propone abrir las ciencias y sus fronteras disciplinarias a nuevos enfoques y problematizaciones en una integración de diversas áreas del conocimiento, de tal forma que se construyan procesos interdisciplinarios que respondan a los desafíos que los nuevos tiempos demandan.

El nuevo propósito de una formación integral universitaria habrá de impulsar, entonces, la configuración de ciudadanos que participen activamente en la sociedad, que estén abiertos al conocimiento y que desarrollen un pensamiento crítico y complejo, que se fundamente en la formación de valores con una perspectiva de transversalidad y problematización conjunta, que dé lugar a una conciencia de responsabilidad ético-política libre, autónoma y solidaria.

Este panorama de reforma y de construcción de alternativas viables y propositivas para avanzar en una transformación del espacio universitario y, por lo tanto, en la recuperación y dignificación del trabajo académico como baluarte del buen funcionamiento institucional y sistémico, se convierte en la base para debatir y definir colectiva y razonablemente los rumbos que deberá tomar la educación superior en los años que vienen como parte de un proyecto de renovación nacional y de restitución del papel del Estado en la responsabilidad de asegurar una educación incluyente, democrática y de calidad para nuestro pueblo.

Si observamos con cuidado, al plantearnos considerar las perspectivas de la universidad mexicana en un rediseño del trabajo académico que supere la precarización y segmentación que hoy lo caracteriza, poniendo en un lugar preponderante el abordaje de un nuevo modelo académico y otros aspectos igualmente importantes como la reorganización política y sindical de las comunidades universitarias, en primer lugar de los profesores, queremos llamar la atención acerca de la labor multidimensional que involucran las actividades de docencia e investigación que cumple este sector, aumentando así el campo de repercusiones que tienen sus condiciones laborales, pero sobre todo su proyección política.

Para nosotros la necesidad de estudiar la realidad de los trabajadores académicos de los que formamos parte, rebasa por mucho la mirada gremial o economicista, ya que reconoce que el sujeto académico es también su materia de trabajo y su práctica relacional con los estudiantes, todo lo cual integra su identidad y su conciencia específica. La estabilización laboral y la recuperación salarial indispensables no podrán ser simplemente una demanda aislada y sin sentido de largo plazo, sino que a partir de una mirada más amplia y de largo alcance, deberá articularse a una propuesta de renovación universitaria y de clarificación y reforzamiento del papel de las instituciones de educación superior en el desarrollo nacional y en las políticas de Estado en este periodo de renacimiento democrático de México.

### ***C. Renovación del proyecto de universidad y reestructuración laboral del trabajo académico***

Si nos abocamos a delinear algunos nudos problemáticos que pudieran dar lugar a propuestas concretas para subsanar el problema de la situación precaria del trabajador académico de la educación superior en nuestro país, será necesario no perder la lógica del discurso que hemos desarrollado hasta aquí, ya que sólo con una perspectiva integral y abarcadora podremos contribuir a la solución de estos

considerandos de crisis hoy prevalecientes en las universidades mexicanas. Así, ahora pondremos el acento en una serie de planteamientos específicos que se desprenden del análisis global que hemos realizado en los puntos anteriores y que se ligan al propósito de conjuntar la recuperación histórica de la educación pública de este nivel en un nuevo proyecto de nación con las demandas laborales y con la reorganización política del magisterio.

Sin embargo, al mismo tiempo necesitamos ubicar algunos aspectos característicos del trabajo académico en una revisión histórica y conceptual que haga más clara la intención de perfilar de manera general algunas alternativas de cambio más específicas y no obstante que parezca una reiteración, es indispensable que no se pierdan de vista las razones de peso que hoy atormentan a este importante sector del magisterio nacional que ha sostenido y sostiene, como hemos visto, el funcionamiento de la universidad moderna en México.

Contra el discurso de los burócratas que suelen justificar la existencia del trabajo académico precario, podemos señalar que cuando las universidades en nuestro país vivieron el fenómeno de la expansión educativa de los años setenta, se creó la figura del profesor de tiempo parcial referida a aquel profesionista que sería contratado por horas para el ejercicio de la docencia con el fin de que aportara los frutos de su experiencia práctica, de su inserción profesional, lo que garantizaría una mejor vinculación entre la teoría y la práctica, sin embargo, al poco tiempo y como respuesta política frente al ascenso del sindicalismo universitario, este principio fue traicionado y se consolidó el aumento del profesorado en condiciones precarias.

A contracorriente de los postulados que planteaban una proporción de profesores de carrera, dedicados de tiempo completo al trabajo académico, de un 80% de la planta universitaria, y de un 20% de profesores de asignatura, este esquema se invirtió completamente. En los años setenta hubo ejemplos de creación de nuevas universidades como la UAM o de conversión en universidad de la antigua Escuela



Nacional de Agricultura (Chapingo), en las que no sólo se generó un modelo con cerca del 100% del personal como académicos de tiempo completo, sino que al mismo tiempo se reforzó la figura integrada del profesor-investigador.

En la práctica la situación de las instituciones de educación superior (universidades públicas, IPN, normales, tecnológicos, etcétera) se fue ajustando en concordancia con los postulados neoliberales, provocando que los profesores contratados por hora se multiplicaran y rebasaran a los de tiempo completo, no porque se buscaran más profesionistas en ejercicio sino porque era necesario abaratar la fuerza de trabajo y debilitar a las organizaciones sindicales.

En consecuencia, hoy los profesores precarios son el pilar de la educación superior, son el sector en el que se recarga prácticamente el grueso del trabajo académico en nuestro país, ya que por un ingreso mucho menor, cumplen con el mismo grado de complejidad en la tarea educativa y con un mayor número de obligaciones que un profesor de carrera. Es el nuevo sujeto académico que asume la forma de un trabajador polivalente, ya que, además de su trabajo docente, planea, evalúa, investiga, realiza actividades administrativas, etcétera.

La precariedad se convierte en un obstáculo para la sustitución generacional, ya que tanto para los profesores de carrera como para los de asinatura, la jubilación se vuelve inconveniente e indecorosa, al encadenar tanto las prestaciones generales como los privilegios excluyentes al trabajo activo, pero no a las pensiones. En efecto, si se considera que son pocas las horas disponibles para cada profesor precario y que los estímulos y becas no se integran al salario de los profesores de tiempo completo, se entiende entonces el envejecimiento de la planta académica y la dificultad para la incorporación de profesores jóvenes, lo cual es un problema añadido que, como lo hemos dicho, cada vez será más importante en la educación superior de México.

Otro problema es que los sujetos no se integran a las universidades con miras a formarse integralmente sin que ello adquiriera una predeterminada vinculación con la posibilidad de conseguir un “buen empleo”. Y esto es debido a que, ni la educación superior ofrece una educación integral ni integradora, ni a los sujetos se les enseña a pensar de tal manera, sino por el contrario, desde la infancia, y no sólo a través de la escuela, sino a través de los medios de comunicación masiva, se refuerza la enseñanza de la meritocracia. Este pensamiento *light* que nos impone como meta escalar posiciones socioeconómicas distrae la atención de cualquier posible reflexión filosófica y humana y de la creación de conocimientos originales a partir del desarrollo de la investigación en nuestro sistema de educación superior.

Los elementos constituyentes de lo que sería una educación más humana que procure a los sujetos sociales una formación integral y les provea de los medios para que éstos desarrollen sus potencialidades, han quedado soslayados para ceder paso a una formación limitada que responde únicamente a los intereses económicos, políticos y sociales de quienes ostentan el poder en estos rubros. “La implementación violenta del paradigma antropológico dominado por la ley del homo oeconomicus como productor y realizador de plusvalía, determina su comportamiento práctico como fundamentalmente utilitarista, y en contraposición abierta a cualquier proyecto humanista sobre la socialización”. **(Chomsky y Dieterich 1996, 151)**

De acuerdo a lo que sería un ideal pedagógico de formación universitaria, la educación superior pública y privada, debería de ofrecer, como misión formadora principal, abundantes opciones educativas a través de las cuales los sujetos insertos en ellas pudieran desplegar sus potencialidades, produciendo ideas que devinieran en productos de trabajo creativo e innovador que esté posibilitado en sus características y esencia para generar las propuestas y proyectos viables que, llevados a la praxis, permitieran establecer un vínculo con lo social.

Encontrar este pensamiento educativo en todas las instituciones privadas sería tanto como esperar que fueran los grandes organismos los que de repente en un acto responsable de autocrítica decidieran modificar los lineamientos por ellos impuestos hasta ahora y permitieran e incluso impulsaran la redistribución de la riqueza mundial, cerrando con ello las enormes brechas (prácticamente ya abismos) que se han abierto entre las clases socioeconómicas, aspiración a todas luces imposible que complica cualquier propuesta que pretenda involucrar a las empresas privadas en una tarea que tiene un profundo sentido social y humanista como la educación.

En México muchas de las instituciones educativas privadas funcionan con esquemas meramente empresariales, que no estarían fácilmente dispuestas a gastar. Son parte del mercado y por ello invierten y apuestan a la inserción natural en la estrategia neoliberal para obtener beneficios económicos, haciendo de la educación un negocio bastante rentable y de la certificación avalada y garantizada del proceso enseñanza y aprendizaje una mercancía, cuyo valor se cotiza cada vez más alto por el prestigio que otorga constituirse en una 'empresa de la educación a la vanguardia en tecnología', productora de recursos humanos.

El reconocimiento del que gozan estas instituciones atrae a muchos sujetos cuyas aspiraciones van en la lógica de obtener rápida y fácilmente la mayor cantidad de ingresos posibles de acuerdo a sus capacidades y circunstancias. Las universidades públicas por su parte, al no funcionar como empresas y manejar un presupuesto con otras formas de financiamiento, ha tendido desde sus inicios, acorde a la filosofía con que ellas nacen, a producir otro tipo de educación, aunque adaptándose cada vez más a los lineamientos y políticas neoliberales como la aceptación de criterios de evaluación-medición, de certificación a partir de rangos de calidad importados del mundo administrativo y, sobre todo, en las formas de flexibilización contractual de la planta docente.

A diferencia de lo que el modelo napoleónico de universidad que permeó a las instituciones de educación superior del siglo XX y que organizaba los conocimientos en áreas divididas tradicionales, actualmente los lineamientos que orientan el desarrollo curricular, proponen abrir las disciplinas a una integración conjunta con diversas áreas de conocimiento, de tal forma que al integrar métodos y teorías compartidas a partir de la construcción de campos problemáticos comunes, se construyan procesos interdisciplinarios que respondan a los desafíos que los nuevos tiempos demandan. Se requiere, pues, de lo que Didriksson llamaría una universidad innovadora. **(Didriksson 2005)**

La propia UNESCO, en su Declaración Mundial de 1998, estableció la pertinencia de abrir los horizontes disciplinarios para contar con una visión holística y concreta de los problemas sociales para actuar con un sentido de servicio a la sociedad, impulsando así la recuperación del vínculo universidad-sociedad que se ha perdido o disuelto casi en su totalidad, dadas las políticas educativas neoliberales que desde los años ochenta fueron permeando la educación superior, políticas que se expresan, como dice Adriana Puiggrós, en una mercantilización, una elitización y una instrumentalización de la educación.

Tras la Conferencia de Jomtien, Tailandia, celebrada por la UNESCO en 1990 y su declaración mundial sobre la “Educación para todos”, hubo un verdadero cambio en la forma de pensar y planear la educación, representando un punto de inflexión a partir del cual se orientarían las políticas educativas para promover la transformación de los sistemas de enseñanza a nivel mundial. Tal declaración surgiría como una respuesta al agotamiento de los estilos de enseñanza tradicionales, a la necesidad de una nueva gestión educativa, a la reactivación de una economía que estaba dependiendo cada vez más de las innovaciones científicas y tecnológicas del mundo moderno, todo ello aunado a un proceso creciente de globalización, en el que se ha dado el tránsito de la denominada sociedad industrial a otra centrada en el conocimiento.

En este contexto se realizaron las reformas educativas de los años noventa, en las que se articularon los procesos de educación con las demandas económicas políticas y culturales del nuevo contexto. Supuestamente con las reformas la educación se convertiría en un factor eficaz para el desarrollo sostenido con un sentido de equidad, pertinencia y justicia social.

En México estas iniciativas se vieron reflejadas en las diversas reformas hacia el establecimiento de una relación más estrecha entre la educación y la economía; sin embargo, tras más de tres décadas de políticas educativas neoliberales, podemos afirmar que en nuestro país con ese modelo económico creció cada vez más la desigualdad social y el empobrecimiento de las mayorías, fenómeno que se ve reflejado en un rezago educativo, una severa exclusión y estancamiento, así como en una violencia generalizada, y que lejos de aprovechar la riqueza de los debates de aquella década, la educación superior cedió en términos generales, a los cánones impuestos por el neoliberalismo.

En el marco de las discusiones sobre el devenir de la educación mundial, la UNESCO ha planteado que la formación profesional del docente es la base para la calidad, con miras a la equidad, la pertinencia y la competitividad. Bajo esta idea se concibe a los docentes como los actores clave para desarrollar los cambios educativos, involucrándolos mediante la formación inicial y luego en el servicio, en concordancia con los perfiles que exige un mundo complejo.

Para atender los retos de los tiempos actuales es necesario replantear los contenidos y los procesos de formación docente, así como las prácticas cotidianas de la enseñanza. La formación docente requiere un mejor equilibrio entre la formación disciplinaria, interdisciplinaria y ética, así como en lo relativo a la teoría pedagógica y la práctica didáctica, sin soslayar el necesario conocimiento y uso adecuado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que han complejizado el proceso educativo.

La docencia es, pues, una actividad clave para el desarrollo de lo planeado en términos de la construcción del conocimiento y del aprendizaje y la formación de los profesionales. En tal sentido, se requiere de perfiles docentes que atiendan desde su quehacer los requerimientos de la formación de las nuevas generaciones, sin embargo, contra lo que el discurso expresa, el profesorado de la educación superior y de los demás niveles educativos, enfrenta serias limitaciones para contribuir a elevar la calidad de la educación en el contexto dinámico de la globalización del siglo XXI actual, pues con el esquema de flexibilización contractual que fue precarizando su trabajo académico, el profesorado pocas oportunidades encuentra de crecimiento profesional, de perfeccionamiento y actualización de su oficio y de ánimo incluso para su desarrollo.

Como es sabido, en México desde la década de los ochenta se implantó una política económica que concibió a la educación superior no como el motor del desarrollo económico, sino como un gasto excesivo que el Estado ya no consideraría una prioridad social, toda vez que el sistema educativo funcionaba de manera fallida, se pretendía “eficientarla” y relacionarla subordinadamente con el crecimiento económico, impulsando proyectos como el Programa para la Modernización Educativa de aquellos años, el cual modificó y distorsionó el contenido y sentido de la educación en este país, transformó la estructura del currículo y reorientó la formación docente hacia estándares de calidad de la educación con conceptos como la evaluación y el desarrollo de competencias para la productividad, diluyéndose así la formación del sujeto de la enseñanza como un sujeto integral.

Esta situación colocó a la educación en una perspectiva de darwinismo social, es decir, que sólo podrían acceder y permanecer en ella, rentablemente, los más aptos, razón por la que la educación ha adquirido un sentido utilitario y pragmático en detrimento de lo social, de lo ético y de lo humano en varias instituciones. Sin embargo, no por ello se mejoró la infraestructura, ni tampoco aumentó el presupuesto para la educación y la investigación, ni mejoraron los salarios de la mayoría del profesorado, ni se le proveyeron los materiales didácticos necesarios,

todo lo cual demuestra que la educación no fue, durante más de tres décadas, un asunto prioritario para el Estado neoliberal, no obstante que en el discurso se afirmara que era necesario alcanzar la calidad y estrechar la relación educación superior-empleo, educación superior-mercado de trabajo y, por supuesto, educación superior-desarrollo nacional en el contexto de la globalización actual.

Aun con estas metas propuestas, el reto se ha enfrentado contando con una planta docente inestable y diluida, sin una formación correspondiente con el objetivo de impulso a las habilidades profesionales, académicas, pedagógicas y culturales necesarias para guiar la construcción y recreación del conocimiento, sino que cada vez más está sustentada en un mero saber disciplinario para la transmisión del conocimiento flotante y no un saber-hacer para desarrollar un saber-ser y un saber-convivir solidaria y colaborativamente. Desde esta visión, la formación docente ofrecida por el Estado distó mucho de una formación comprometida para la formación del sujeto social crítico y libre, además de que la situación laboral a la que se ha sometido a un alto porcentaje del profesorado queda muy lejos de responder al afán de mejorar la educación superior de México.

Este docente del siglo XXI requiere ser un mediador ético, político y estético, con habilidades profesionales, académicas, pedagógicas y culturales múltiples, que incluyan al saber epistemológico, al saber disciplinario e interdisciplinario, al saber hacer práctico y consciente, y al saber ser en la interculturalidad y la convivencia democrática. Todo ello supone saberes humanísticos, científicos, técnicos y metodológicos que hagan de su práctica una posibilidad de continuos intercambios con la realidad social; hacer de la docencia un instrumento de liberación, una actividad artesanal y profesional académica, una práctica crítica y libre, que enseñe a pensar con una visión compleja que recupere los valores, la cultura, la pluralidad del pensamiento, la ética y el compromiso social.

En el sistema educativo superior hace falta elaborar diagnósticos para definir la pertinencia de las líneas de investigación y su relación con las necesidades reales

de la sociedad, así como derivar planes y programas, proyectos y estrategias de intervención adecuados; se necesita fortalecer y adecuar la infraestructura para la gestión educativa, al mismo tiempo que se diseñen programas y mecanismos de reconocimiento para los profesores sin distinciones, basados en su participación en las diferentes actividades académicas que consoliden sus ingresos y que sostengan la consigna de que a igual trabajo debe corresponder igual salario, además de estabilizar la condición laboral de la mayoría a través de la promoción permanente de concursos de oposición en condiciones reales de equidad y de democracia e incluir a todos en la planeación y gestión institucional como parte de un equipo de trabajo colaborativo y cooperativo.

Desde esta perspectiva el docente no puede seguir asumiéndose ni concibiéndose como un ejecutor instrumental de programas escolares, sino como parte esencial de una unidad integrada, funcional y creativa de la institución y de la sociedad. De ahí la necesidad urgente de formar comunidades de aprendizaje de profesores que luchen por el mejoramiento de sus condiciones laborales y académicas para que puedan superar su carácter precario y marginal, abarcando otras dimensiones que resignifiquen su participación en la importante tarea de la formación de los sujetos sociales del siglo XXI.

La perspectiva disciplinaria e interdisciplinaria del conocimiento, los saberes psicopedagógicos, los dominios curriculares y empíricos, todos necesitan ser elevados a su verdadero papel superior como esencia académica de la universidad y revalorados socialmente, aumentando su remuneración; es decir, que hoy es indispensable que se reconozca al docente como un agente fundamental de cambio, pero dicho reconocimiento habrá de partir del propio agente educador como protagonista del proceso educativo, por lo que una identificación gremial de la profesión y de una valoración del oficio que responda a su vez a las nuevas demandas de los tiempos actuales y venideros, será el primer paso necesario en la reconstitución de la figura social del docente universitario.



Así pues, la misión de las universidades y las instituciones de educación superior en general, habrá de redefinirse si se quiere participar verdaderamente de forma útil en la construcción de una globalización alternativa de la nueva generación. **(Sánchez 2004)** El nuevo propósito de una formación integral universitaria habría de impulsar entonces, la configuración de ciudadanos que participen activamente en la sociedad, que estén abiertos al conocimiento y que desarrollen un pensamiento crítico y complejo. Como hemos visto, tanto la complejidad como la incertidumbre son enfoques que hoy en día se incorporan a los modelos educativos universitarios como esencia del reconocimiento de la existencia de saberes no parcelados, no divididos y no reduccionistas como dice Edgar Morin.<sup>32</sup>

Construir sociedades más justas y solidarias, que hagan un uso crítico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y que se fundamente en la formación de valores con una perspectiva de transversalidad y problematización conjunta que forme ciudadanos conscientes de que el conocimiento permite no solamente explicar la realidad, sino transformarla, cumpliendo así los sujetos sociales con su papel histórico de llevar a cabo la voluntad individual de obrar y ser reconocido como actor, como dice Alain Touraine, **(1995)** y específicamente, como actor político, para ello, habrá de ser en primera instancia el sujeto de la enseñanza, el docente, quien se asuma como un interventor de su realidad académica.

Bajo esta óptica renovadora, será necesario que se resuelvan algunos problemas concretos que están incidiendo en la base de la segmentación y precarización del trabajo académico, como son la inestabilidad laboral, la falta de equidad en el trabajo y en los ingresos salariales de los profesores, el acceso a la seguridad social, las condiciones de jubilación y retiro y el correspondiente relevo generacional, la promoción y la superación y el desarrollo académicos; la posibilidad de realizar actividades de investigación y recibir fondos, etcétera.

---

<sup>32</sup> Para Morin, debe haber siete saberes necesarios que toda cultura debe integrar: 1) El conocimiento del conocimiento; 2) Los principios de un conocimiento pertinente; 3) Enseñar la condición humana; 4) Enseñar la identidad terrenal; 5) Enfrentar la incertidumbre; 6) Enseñar la comprensión y 7) Enseñar la ética del género humano. **(Moran 2001)**

En primer lugar, sería conveniente diseñar un plan general para la estabilización y profesionalización del trabajo académico de las universidades y demás instituciones de educación superior, ampliando el número de plazas de carrea de tiempo completo y ofreciendo la oportunidad para acceder a ellas por medio de concursos de oposición o de evaluaciones curriculares; aquí tendría un valor adicional abrir cuotas significativas de participación a los maestros jóvenes que se han vuelto indispensables para la comunicación pedagógica y la enseñanza de los nuevos estudiantes de las generaciones **Y** y **Z** del Milenio, y cumplir paulatinamente con el necesario relevo generacional.

En correspondencia con esta medida, sería igualmente conveniente poner en práctica un plan general de jubilación que permitiera a los profesores de asignatura con suficiente antigüedad, aumentar el número de horas contratadas para alcanzar en el ISSSTE o en otras instituciones de seguridad social, el límite establecido para la determinación de la pensión. Así, los maestros hoy en situación precaria, cuando menos podrían decidirse a retirarse sin la preocupación de una disminución radical de su ingreso al tramitar su jubilación.

Por supuesto que de inmediato deberían ser canceladas las contrataciones que se hacen al margen de la ley, como es el caso de los profesores pagados mediante honorarios, que los convierte en meros prestadores de servicios y no en los trabajadores asalariados con los derechos formales establecidos en las leyes. Con ello se tendría que regularizar la situación legal de muchos profesores para asegurar que se les reconozca la verdadera antigüedad laborada y accedan a algunas de las opciones de jubilación y pensión.

Sería necesario modificar las leyes orgánicas, los estatutos y las normatividades de las diferentes instituciones, para definir con claridad la vigencia de los derechos laborales del magisterio de este nivel educativo, contemplando no solamente tabuladores justos y homologados, sino también las prestaciones y demás derechos conquistados a lo largo del tiempo. Al reformar las plazas, los salarios, las

categorías y las prestaciones, iríamos acercándonos a un mapa que simplificara la diversidad de condiciones del trabajo que hoy existen en las universidades.

En fin que si logramos impulsar cambios trascendentales en las concepciones y en las políticas educativas del Estado, así como llevar a cabo los ajustes legislativos y contractuales necesarios, el problema de la precarización que hoy se ha generalizado y convertido en uno de los factores de la crisis y el estancamiento de las universidades, se iría resolviendo hasta llegar a un esquema como el que se había planteado en los años setenta, un modelo de 80% de profesores de carrera y un 20% de profesores de asignatura.

En esta perspectiva, el sistema de educación superior de México, debería no dejar de lado una serie de actividades que auxiliaran al profesorado jubilado a ocupar su tiempo en alguna línea conectada con el funcionamiento de las universidades, como podrían ser algunos programas de tutorías y de apoyo a la docencia y a la investigación y la difusión de la cultura, actividades que ya no estarían inscritas en los tabuladores como labores remuneradas, sino que se soportarían en el trabajo voluntario y de apoyo comunitario interno y externo.

Todas las propuestas que pudieran surgir del diálogo de los universitarios con la sociedad y con el Estado, hoy deberían ser consideradas alternativas a discutir para marcar el rumbo de la renovación de las instituciones de educación superior en el nuevo siglo, por lo cual no debemos cejar en el ánimo y en la disposición a abrir todos los espacios necesarios para dinamizar el pensamiento, la voluntad y la acción de los sujetos académicos que hoy deben protagonizar el cambio en esta esfera de la realidad social.

## Capítulo 7

### **La COCAL (Coalition of Contingent Academic Labor): una experiencia regional de aprendizaje y de reorganización política y sindical en América del Norte**

Siempre es posible enriquecer el análisis de un problema social y político como el que se refiere a las condiciones del trabajo académico de las universidades de México y de América del Norte, con el profundo valor que tiene la praxis en el sentido más pleno del concepto, es decir, con el contacto directo con el problema aludido en una experiencia política y sindical que, en este caso, no sólo se ha plasmado en el terreno inmediato, esto es en la UNAM y en el STUNAM, y ni siquiera exclusivamente a nivel local y nacional, sino que por los compromisos adquiridos y sostenidos por largos 17 años (primero en la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública y posteriormente, por 15 de esos 17 años en la Coalición de Trabajadores Académicos en Situación Precaria o COCAL por sus siglas en inglés, de la cual soy, junto con Arturo Ramos, coordinadora de su sección mexicana e integrante de su Comité Internacional), esta experiencia ha tenido un carácter internacional.

En efecto, el caso que puedo representar personal y colectivamente, es el de una trabajadora académica que inicia su actividad laboral en la UNAM en la común condición de precariedad que implica ser profesora de asignatura y que representa la condición vigente para cerca del 80% del personal académico de las universidades e instituciones de educación superior en general, públicas y privadas, en México. Una situación laboral que en mi caso tardó 17 años en transitar a la categoría de profesora de carrera de tiempo completo, después del difícil concurso de oposición (disputado inicialmente con cerca de 60 colegas) y de tortuosos y complicados trámites que alargaron el reconocimiento formal por más de año y medio, debido a las reiteradas irregularidades y faltas a la normatividad institucional y a las leyes laborales vigentes en nuestro país, que suelen ser parte de esa

precarización impuesta a los trabajadores académicos de las universidades mexicanas.

Pero como empezaba a decir, la experiencia directa no fue solamente por las condiciones contractuales y laborales que caracterizaron mi inserción en el trabajo académico en la UNAM, sino por todos los aprendizajes y las capacidades de reorganización sindical que tuve el gusto y el honor de vivir en mi sindicato (el STUNAM) y en la coordinación nacional e internacional a través, sobre todo, de la COCAL, lo que me permitió estudiar y debatir acerca de la problemática sufrida por el magisterio de educación superior tanto en nuestro país como en toda la región de América del Norte y en buena parte del resto de América Latina (salvo quizás en las naciones que pudieron salir (relativamente) del o resistir al neoliberalismo en este periodo, pero igualmente compartir la unidad y la solidaridad con mis colegas y camaradas de este espacio regional, y recuperar todo ello como una experiencia pedagógica y política concreta.

De aquí que este capítulo sea no sólo un acercamiento específico a un fenómeno real ligado al objeto de estudio de esta tesis, sino una forma en la que se articula epistemológica y metodológicamente la revisión teórica e histórica sistemática, con el análisis más directo proveniente de la praxis en el terreno real de la lucha y la resistencia contra las políticas neoliberales en la educación superior, y de la construcción parcial y prospectiva de alternativas viables en el proceso de reorganización política y sindical, y en la toma de conciencia y de restauración de la identidad de los trabajadores académicos, para el caso de México y de sus vecinos del Norte (la COCAL ha ido incorporando, como podrá verse, cada vez más a compañeros y organizaciones de América Latina y El Caribe, lo cual podrá en el futuro ampliar su presencia y su cobertura a todo el continente americano).

Dicho esto, desarrollaremos a continuación un análisis y una explicación de los significados y la trayectoria de la COCAL en la región y en México, contemplando aspectos específicos y generales sobre la situación laboral y académica, la

experiencia pedagógico-política, pero también histórica, las implicaciones organizativas de carácter político y sindical, la perspectiva del diálogo intergeneracional, así como algunas situaciones concretas vividas en el interior de la COCAL en este periodo de estudio. Cabe señalar que también incorporaremos al trabajo que se ha hecho y que aquí analizamos de la COCAL en México, su vínculo con una propuesta más específica que se materializa en el proyecto de la Red-SELA o Red por la Solidaridad y la Equidad Laboral en la Academia.

### ***A. La COCAL como proyecto histórico: situación laboral y reorganización política y sindical de los trabajadores académicos de las universidades de América del Norte***

Como hemos visto en los capítulos anteriores, a lo largo de las últimas cuatro décadas de globalización, los mexicanos y la mayoría de los pueblos del mundo se han visto sometidos a las políticas neoliberales que han generado múltiples afectaciones en las condiciones de vida y de trabajo de amplios sectores populares, situación de la que no han estado ausentes los trabajadores académicos de nuestra nación, en particular en lo referente a sus ingresos salariales, sus derechos laborales y su desarrollo académico y profesional.

El proceso específico de flexibilización, precarización y segmentación del trabajo académico de las instituciones universitarias y de educación superior que hemos revisado en múltiples sentidos, tal y como lo hemos dejado ver, se enmarca en un modelo que ha implantado en el funcionamiento institucional y en las actividades académicas criterios de evaluación y modalidades de su ejercicio práctico que no solamente han desnaturalizado la labor de los profesores, sino que han repercutido en la formación de su identidad y en la proyección política de su carácter de sujetos sociales específicos.

No obstante que la oleada de imposiciones políticas y de cambios estructurales en la educación superior nacional (con la intervención evidente de los organismos

financieros internacionales y de los marcos de integración comercial regional, además de la complicidad de los gobiernos antidemocráticos y de las burocracias institucionales subordinadas) y de la región de América del Norte en su conjunto, ha sido abrumadora y ha producido alteraciones de fondo en el quehacer de las instituciones y en el desarrollo individual y colectivo de los académicos, queremos destacar un punto que para nosotros es primordial: **no han faltado para nada las experiencias de resistencia y las narrativas alternativas a la hora de explicar dichos cambios, entre las cuales se halla el ejemplo particular de la COCAL.**

Tanto a nivel sindical y de las comunidades académicas y laborales, como en el terreno de las individualidades y de los microcosmos educativos, la resistencia, la organización y a veces la experimentación de proyectos de autonomía han sido fuente de propuestas viables y de iniciativas con gran potencialidad de futuro. Lo cual nos indica que a pesar de la crisis de identidad de los profesores, que de alguna manera acompaña y se explica en buena medida por la crisis institucional y de legitimidad de las propias universidades causada por las políticas neoliberales, la capacidad de resistencia y de reconstitución parcial de la organización autónoma de los trabajadores de este sector educativo no ha sido suprimida del todo y se preserva como un potencial latente para la reactivación social de este importante actor político.

En esta línea de acción, los casi veinte años que se han sucedido en el curso del nuevo milenio han contado con numerosas luchas y ejercicios de reflexión crítica de los trabajadores académicos de todos los niveles y de sus organizaciones, como las movilizaciones permanentes de sectores variados del magisterio de educación básica, en particular de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE),<sup>33</sup> como los constantes incidentes de los sindicatos universitarios en las revisiones salariales y contractuales, como la activación de los sectores

---

<sup>33</sup> Hay que recordar que ante la Reforma Educativa impuesta en el sexenio de Peña Nieto, la resistencia y la movilización abarcó a sectores del magisterio que actualmente no pertenecen a la CNTE y que organizan desde hace años la lucha en diversos estados de la República, como es el caso del Movimiento de Bases Magisteriales, el CNED y el Movimiento del Magisterio Democrático Nacional, que con el cambio de gobierno hoy han logrado echar abajo dicha reforma y empezar a construir un nuevo proyecto de renovación del sistema educativo y de la legislación correspondiente.

estudiantiles y de las comunidades universitarias en la lucha por los presupuestos, como la realización de congresos académicos institucionales y paralelos, como la reiterada presencia de huelgas y otras formas de resistencia, etcétera.

Y si bien el acento de la absoluta mayoría de estas expresiones de resistencia han tenido como escenario el territorio nacional y fundamentalmente el sector público de la educación superior y de la educación en general, no han estado ausentes las experiencias de solidaridad y de coordinación internacional con profesores y organizaciones sindicales más allá de las fronteras, en especial con los asentados en los países de América del Norte, debido a las implicaciones del Tratado de Libre Comercio (TLC), pero también con nuestros pares de América Latina, quienes han sufrido los mismos efectos educativos de las políticas neoliberales; lo que amplía el espectro de convergencias y de posibilidades de unidad y de solidaridad entre colegas y compañeros de lucha distantes.

#### *El significado histórico y político del proyecto de la COCAL*

En esta perspectiva de vinculación solidaria de los trabajadores universitarios y académicos más allá de las fronteras nacionales, los avances prácticos no han podido fluir con la determinación que todos deseáramos, pero sí ha servido para identificar las similitudes y coincidencias que hermanan cada vez más tanto las condiciones del trabajo académico como las acciones de lucha y de organización de los profesores de nuestro continente, incluso más de lo que se creía en el caso de las naciones desarrolladas de la región: Estados Unidos y Canadá.

De esta convergencia de las condiciones del trabajo académico en el caso de América del Norte y bajo el manto del TLC, han surgido diferentes iniciativas de solidaridad y coordinación entre profesores y sindicatos de las tres naciones, que han buscado conocer e identificar las semejanzas y diferencias del trabajo académico y del funcionamiento de las instituciones educativas en cada demarcación nacional, iniciativas que no han dejado de proponerse la posibilidad



de construir programas comunes y acciones de lucha coordinada. Entre estas iniciativas se han destacado las Coaliciones en Defensa de la Educación Pública (Trinacional) y de Trabajadores Académicos en Situación Precaria (COCAL), la primera abarcando todos los niveles educativos y la segunda centrándose en el profesorado universitario.

Como explicaremos con mayor cuidado, estas experiencias, en particular la de la COCAL, han logrado reunir a una amplia diversidad de organizaciones y de profesores de instituciones públicas y privadas de los tres países y de otras naciones, lo cual ha significado un avance importante en el proceso de confluencia internacional, pero también nacional, al permitir que las diferencias de perfil político y de trayectoria de lucha no hayan sido obstáculo para la unidad en la discusión colectiva y en los intentos de acción conjunta y de construcción programática común.

Pero el caso es que a poco más de veinte años de existencia de esta coordinación en la COCAL (y unos más en la Trinacional), hoy tenemos un marco definido de interpretación de equivalencias y similitudes en el derrumbe de las condiciones de trabajo y de los derechos laborales de los profesores de educación superior y media superior de América del Norte como efecto directo de las políticas educativas de corte neoliberal, tendencias convergentes que han estado delimitadas por una integración económica impuesta en favor de los intereses de las grandes corporaciones transnacionales y de las oligarquías financieras mundiales y nacionales.

Ese marco ha estado sustentado en una práctica de discusiones colectivas y encuentros políticos y culturales continuos, que han sido, por sí mismos y pese a las condiciones de adversidad imperantes (en particular para el caso de las organizaciones y de los profesores de México), una fuente de entendimiento invaluable que es ya una construcción social que puede dar lugar más adelante a

verdaderas instancias de confluencia política entre los trabajadores de esta región de América.

Respecto de la participación sindical de las tres naciones en este proyecto tenemos, por ejemplo, que de la amplísima gama de sindicatos y federaciones sindicales existentes en Estados Unidos, donde las directrices educativas se definen principalmente en cada estado, han participado en la COCAL las tres grandes instancias de coordinación nacional (la NEA, la AFT y la AAUP), pero también otras como la PSC, la NFM o las que agrupan a varios sectores de trabajadores públicos; lo mismo en el caso de Canadá, donde se ha respetado la inclusión de sus regiones angloparlantes y francoparlantes (Québec), incorporando a confederaciones nacionales como la CAUT, la CUPE o la FNEEQ-CSN; todas ellas con sindicatos y secciones por estado o institución.

En el marco nacional, como explicaremos más adelante con mayor detalle, la COCAL ha logrado inscribir en la participación en congresos y foros preparatorios, así como en los congresos internacionales bianuales, a sindicatos y profesores provenientes de las tres coordinaciones de sindicatos universitarios y de educación superior (la CONTU, la FNSU y la CNSUESIC), lo mismo que a algunas secciones de la CNTE y a trabajadores académicos de instituciones privadas (que con frecuencia carecen de organizaciones sindicales propias o están sujetos a sindicatos de protección).

Esto ha permitido que en el caso mexicano (a pesar de las diferencias existentes en el terreno político e ideológico, o en la relación y el trato con las estructuras gubernamentales e institucionales), el reconocimiento de una indiscutible igualdad en la caída de las condiciones del trabajo académico sometido a los criterios del ajuste neoliberal, ha sido suficiente para dar pasos en la unidad de las demandas y de algunas acciones (esta misma lógica es la que ha dado lugar en los últimos dos decenios a la unidad en las revisiones salariales y contractuales entre las mismas

instancias de coordinación, conformando el Frente Amplio de Sindicatos Universitarios y de Educación Superior, FASUES).

Por otro lado, si bien sigue siendo una tarea pendiente la construcción de un programa común que solidifique la unidad y la coordinación práctica, los congresos y conferencias nacionales e internacionales de la COCAL han permitido un mayor conocimiento y reconocimiento entre sí del magisterio y del sindicalismo de la educación superior de las tres naciones, lo cual ha ayudado a eliminar algunos prejuicios y valorar las diferencias culturales como parte del patrimonio común de los trabajadores en resistencia frente a la ofensiva neoliberal. Dicho reconocimiento ha significado que la condición de pares se haya traducido en solidaridad e identidad compartida, lo cual redundo en acercamientos programáticos a la hora de entender y explicar los problemas que caracterizan a este sector en términos tanto laborales como académicos.

Así, los casi veinte años que tiene la inclusión de organizaciones y profesores mexicanos en la COCAL (Coalición de Trabajadores Académicos en Situación Precaria por sus siglas en inglés), que ha incluido la promoción de la participación de algunas organizaciones de América Latina y de otras naciones del mundo, representan en estos momentos de cambio en nuestra nación después de las últimas elecciones federales, una experiencia de alto significado para perfilar los senderos nuevos por los que podemos caminar tanto en la unidad interna como externa del profesorado de nuestro país.

#### *Breve síntesis histórica de la COCAL a través de sus congresos*

La COCAL (Coalition of Contingent Academic Labor, por sus siglas en inglés o Coalición de Trabajadores Académicos en Situación Precaria) es una red de docentes del nivel educativo superior y medio superior de Canadá-Québec, Estados Unidos y México, que desde los años noventa se organiza para compartir debates teóricos, información y análisis, así como para promover acciones de solidaridad y

de lucha compartida entre el profesorado de las tres naciones, cuyo trabajo se encuentra contratado en condiciones precarias, es decir, que cuentan con contratos temporales y por horas o por curso determinado, esto es, sin estabilidad laboral, con escasos o nulos apoyos institucionales a su quehacer académico, con limitaciones para su participación en proyectos institucionales, en proyectos de investigación y en otras tareas académicas; con carencia de espacios dignos de trabajo, con salarios inequitativos en relación con su carga laboral semanal y en relación con los ingresos de los profesores de tiempo completo y con base contractual. Trabajadores académicos que con frecuencia cuentan con reconocimientos, estudios actualizados, posgrados, publicaciones y trayectoria docente amplia, todos elementos necesarios para cubrir una plaza de tiempo completo universitaria.

La estructura básica de la COCAL es de carácter local, con diferentes formas de coordinación nacional, local y estatal. Como mencionamos ya, de Canadá han participado organizaciones pertenecientes a la CAUT (Canadian Association of University Teachers) y a la CUPE (Canadian Union of Public Employees), en el caso de las provincias anglófonas, pero específicamente de la provincia francófona de Québec lo han hecho las secciones de la FNEEQ (Fédération National de Enseignantes et de Enseignants du Québec); por su lado, reiterando que en Estados Unidos hay tres organismos nacionales principales, la AFT (American Federation of Teachers), la NEA (National Education Association) y la AAUP (American Association of University Professors), además de sus secciones estatales, y algunas otras como la PSC (Professional Staff Congress) de Nueva York y la New Faculty Majority, la participación en la COCAL ha incluido a miembros de todos ellos.

Estas organizaciones y sus secciones estatales y locales (llamadas capítulos), sobre todo las ubicadas, en el caso de Estados Unidos en las ciudades de las costas este y oeste como son las del estado de California, Nueva York, Chicago y otras, o en el caso de Canadá en ciudades pertenecientes a algunas de las provincias anglófonas de Canadá como Vancouver o Edmonton, o de las francófonas como Montreal y Québec; han sido puntales en el crecimiento y la consolidación de la

COCAL como alternativa de coalición para los sindicatos y los profesores radicados en los dos países que son nuestros vecinos del norte.

Han sido algunas de estas secciones sindicales y algunos militantes en específico, quienes con su dedicación y entrega fungieron como fundadores y promotores de esta opción de convergencia y de coordinación en aquellos países. Para el caso mexicano, como veremos más adelante, la participación de sindicatos y profesores ha provenido de las tres coordinadoras sindicales universitarias y de educación superior: la CONTU (Confederación Nacional de Trabajadores Universitarios), la FNSU (Federación Nacional de Sindicatos Universitarios) y la CNSUESIC (Coordinadora Nacional de Sindicatos Universitarios y de Educación superior, Investigación y Cultura), así como de la CNTE (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación) y de otros sectores.

A través del tiempo, cada Congreso bianual (Conferencia en la nomenclatura de estadounidenses y canadienses) que se realiza con el fin de intercambiar información y discutir las problemáticas comunes trasfronterizas y específicas de cada nación o de determinadas instituciones de educación superior, han permitido estrechar los lazos entre los participantes de los tres países hasta construir una red amplia y sólida de contacto permanente en defensa de las condiciones de trabajo y de desarrollo académico de los profesores, y de la promoción de una educación superior digna de los desafíos que el complejo siglo XXI nos presenta.

Respecto a la historia concreta de la COCAL, todo empezó en Estados Unidos, con el primer encuentro que, al respecto, se llevó a cabo en 1996 en la ciudad de Washington, DC y posteriormente el segundo en 1998 en la ciudad de Nueva York, en los que se fueron incorporando organizaciones y activistas de Canadá-Québec, pero no fue sino hasta 1999 que se invitó por primera vez a participantes de México en el congreso que se realizó en la ciudad de Boston. Sin embargo, la relación de aquellos profesores asistentes con la organización no se mantuvo ni se amplió y

México quedó ausente en los siguientes dos congresos realizados en 2001 y en 2002 en San José, California y en Montreal, Québec respectivamente.

Si bien la invitación para que acudieran profesores de México se extendió nuevamente en 2002, no fue sino hasta el año 2004 que se restableció la comunicación y profesores y sindicatos de varias instituciones de educación superior de México (de la UAM, de la Universidad Autónoma Chapingo, de la UNAM, del IPN y de otras instituciones) acudieron al Congreso de la COCAL en Chicago, año en el cual, previamente se realizó en la capital mexicana un Foro preparatorio, convocado por diversas organizaciones sindicales universitarias y por la sección mexicana de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública, donde se discutieron las condiciones del trabajo académico precario de la educación superior de México y, con base en los resultados del Foro y en las ponencias presentadas, se constituyó la delegación mexicana que asistió a la COCAL VI en aquella ciudad.

La comunicación a partir de entonces se volvió regular y fue ampliándose el contacto con las agrupaciones sindicales y con los profesores de Estados Unidos, de la zona angloparlante de Canadá y de la francoparlante de la provincia de Quebec, para intercambiar reflexiones acerca de las condiciones laborales de los académicos en situación precaria; por ello México estuvo presente en Vancouver en el año 2006, donde la participación de los mexicanos, aun con una reducida delegación que logró sortear los problemas de visas y de finanzas, en comparación con el número de participantes de las otras dos naciones, fue muy reconocida, al punto de proponer por primera vez que el siguiente congreso se realizara en México.

Lamentablemente la crisis política coyuntural y de inseguridad generalizada que México enfrentaba desde dos años atrás, a partir del fraude electoral que impuso a Felipe Calderón en la presidencia y con la absurda guerra contra el Narco iniciada para intentar legitimar el gobierno espurio, no fue posible que hubiera las condiciones necesarias para la organización de tal evento en nuestro país, no sólo

respecto de los apoyos institucionales y sindicales, sino también de la confianza internacional acerca de la seguridad y la violencia, así que el mismo se trasladó a una sede alterna, que en esta ocasión fue la ciudad de San Diego, California en 2008, sitio seleccionado por su cercanía fronteriza con México y que podría estimular una mayor participación de los académicos mexicanos, pero debido a la dificultad para conseguir las visas que exigía el gobierno de los Estados Unidos no se pudo lograr este objetivo.

Aun así, los trabajos presentados por los únicos tres profesores mexicanos asistentes a dicho Congreso fueron reconocidos y formaron parte de las sesiones plenarias, lo mismo que dos años después en la COCAL X realizada en la ciudad de Quebec, de la misma provincia francófona, en donde México presentó conferencias magistrales tanto de apertura como de cierre y el nombre del país quedó representado en diversos debates en talleres y mesas de discusión, lo que permitió al Comité Internacional (International Advisory Committee), revalorar y considerar la relevancia de llevar a cabo un Congreso bianual en la Ciudad de México en el año 2012, para lo cual los académicos y activistas sindicales Arturo Ramos y María Teresa Lechuga, fueron nombrados responsables operativos para la promoción, organización y realización de dicho congreso, siendo en la actualidad los representantes y coordinadores de la COCAL-México y miembros, a partir de ese año, del Comité Internacional de la coalición.

Es por ello que una de las tareas centrales que se llevó a cabo fue la invitación oficial a diversas instituciones y organizaciones sindicales y académicas vinculadas con la educación superior, interesadas en mejorar la situación del trabajo académico que necesariamente impacta en las condiciones de enseñanza y de investigación. Así, como hemos establecido, varias instancias mexicanas decidieron sumarse al esfuerzo de organización y de ampliación de la red de apoyo internacional para abordar la problemática de la precarización del trabajo académico.

Dos históricos sindicatos que forman parte de la institución de educación superior más grande de México, asumieron en el año 2012 el compromiso de constituir la sede conjunta del Congreso de la COCAL de aquel año: AAPAUNAM y STUNAM. Ambos, preocupados por las condiciones laborales de los trabajadores académicos y con la disposición de poner, como soporte económico y político de la COCAL X, los recursos financieros necesarios, sus instalaciones y demás infraestructura en general, y, sobre todo, su trabajo y esfuerzo compartidos para llevar a cabo el evento, lograron, junto con la sección mexicana de la COCAL, que hasta el momento siga siendo recordado como el encuentro más incluyente y mejor organizado de la ya larga historia de la coalición, pues, entre otras cosas, en el congreso realizado en la Ciudad Universitaria se contó con la traducción simultánea en los tres idiomas oficiales: español, inglés y francés, de todas las mesas y plenarios, cosa que no había sucedido antes, garantizando que todos los participantes pudieran comunicarse plenamente.

Además, como muestra de la solidaridad que forma parte de la cultura mexicana, se ofrecieron, sin costo adicional, todas las comidas y cenas (incluso el desayuno inaugural con la presencia del rector de la UNAM, José Narro y varios dirigentes sindicales de las tres coordinadoras) a los participantes, añadiendo al evento el disfrute gastronómico y cultural de platillos típicos regionales y de un ambiente festivo y musical, que buscaba mostrar la importancia del rescate de los elementos no solo cognitivos de la problemática a discutir, sino también de los factores afectivos (propios del diálogo intercultural) que llevan a estrechar los lazos de apoyo y de identidad más allá de las diferencias culturales y lingüísticas.

Sin dejar de incluir actividades extras como la visita a Teotihuacán, en el programa del congreso se incorporaron cosas como las visitas a la biblioteca central de ciudad universitaria, al Zócalo de la Ciudad de México y al Museo de Antropología, además del baile de clausura (con son cubano-mexicano), o antes de música tradicional de marimba, de jaranas y de mariachi en diferentes momentos. Y un elemento de primer orden realizado por primera vez, encuentros itinerantes de los representantes



estudiantiles en Querétaro, la sección 9 de la CNTE, la UNAM y otros espacios, que permitió sumar a muchos estudiantes y activistas de instituciones nacionales e internacionales, como lo hemos mencionado antes.

Se sumaron a la participación en el congreso de 2012 otros sindicatos universitarios como el SITUAM (Sindicato Independiente de Trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana), el SUPAUAQ (Sindicato Único del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Querétaro), el STAUACH (Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad Autónoma Chapingo), el SUTUACM (Sindicato de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México), el COPACSOH-FES Acatlán (Colegio del Personal Académico de Ciencias Sociales y Humanidades de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán-UNAM), las Secciones 9 y 10 de la CNTE (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación), entre otros.

La relevancia de llevar a cabo la COCAL 2012 en México puso en evidencia los efectos perniciosos que las políticas neoliberales de los gobiernos de 1982 a 2018 tuvieron en la educación superior, lo cual provocó, entre otros desastres, que se agudizaran los problemas salariales, laborales y académicos tanto de instituciones públicas como de las privadas. Para el evento se requirió de una logística e infraestructura que la organización de carácter trinacional tiene reglamentada, pero que se sigue como orientación general en cada país o ciudad sede y que en México implicó un esfuerzo doble para sortear los problemas económicos debidos a la diferencia del valor del dólar frente a la moneda mexicana.

Hoy se puede afirmar que el congreso de 2012 cumplió con creces sus objetivos y supero las dudas de unos y las expectativas de otros, integrando a más de 300 participantes (más de la mitad mexicanos) que intercambiaron reflexiones y construyeron el debate del que ahora se valora ampliamente; las numerosas ponencias que se enviaron y expusieron quedan representadas por los ejemplos y resúmenes incluidos, así como por las participaciones que en los siguientes años han tenido diversos profesores y sindicatos universitarios mexicanos en los

congresos subsiguientes de la COCAL, así como por algunos documentos introductorios y de carácter propositivo y de promoción organizativa, que intentan marcar el rumbo general que ha tomado la participación mexicana en la dinámica del proyecto de la COCAL.

La UNAM se eligió como sede en 2012 debido a que es la universidad pública más grande e importante del país, tanto por su sentido histórico y su presencia política como por su amplia matrícula (ya más de 300,000 estudiantes en ese entonces) y el numeroso grupo de trabajadores, docentes e investigadores que forman parte de su comunidad. Ello convierte a la UNAM en el centro educativo más simbólico de México cuando se trata de ejemplificar la situación de condición precaria de los trabajadores académicos, ya que en dicha institución los profesores de asignatura constituyen cerca del 80% de su planta docente (conformada por alrededor de 40,000 profesores).

Por otro lado, la cada vez más extensa red escolar y de investigación de la UNAM, que llega a varios estados del país e incluso a algunas ciudades de Estados Unidos y de Canadá-Québec, así como de otras partes del mundo, se ve representada por su campus principal: la Ciudad Universitaria, espacio que ha sido declarado Patrimonio Cultural de la Humanidad por la UNESCO. Por ello las instalaciones de AAPAUNAM y de STUNAM ubicadas en dicho campus, fueron un lugar idóneo para llevar a cabo la COCAL X y para conjuntar la presencia de muchos profesores y organizaciones sindicales de México y de nuestros vecinos del norte, con los que se mantienen lazos cada vez más estrechos a partir de la firma de los tratados de libre comercio, y con quienes se pudo estrechar un vínculo político solidario para mantener abierta la discusión acerca de la problemática del profesorado en situación precaria.

Para el año de 2014, la participación de docentes mexicanos en la COCAL XI que se realizó en la ciudad de Nueva York, aumentó a 14 integrantes y en la COCAL XII de Edmonton, Canadá, se integraron 16 representantes de diversas instituciones de

México. En el año de 2018 se tenía previsto que la COCAL XIII se realizara nuevamente en nuestro país en la ciudad de Querétaro, teniendo como sede al SUPAUAQ, sin embargo, la injerencia arbitraria del gobierno estatal en la vida del sindicato les llevó a vivir todo un periplo para resistir desde 2016 y lograr que en 2018, con la celebración de sus elecciones internas, se recuperara el reconocimiento jurídico de su legitimidad, lo que hoy permite que asuman de nueva cuenta el papel de anfitriones para llevar a cabo la COCAL XIV en el año 2020. Mientras tanto, los colegas de San José, California, de manera solidaria, decidieron organizar, con la presión del tiempo encima, un exitoso congreso en agosto de 2018 al que acudió una representación mexicana de 18 integrantes.

Para la participación en los congresos de la COCAL, los asistentes mexicanos se reúnen previamente en foros preparatorios para presentar ponencias e intercambiar reflexiones, y hasta la fecha se han realizado cinco eventos de este tipo: en 2004 se organizó en el SITUAM, en 2008 en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán de la UNAM, en 2014 nuevamente se llevó a cabo en las instalaciones del SITUAM, en 2016 en el SUPAUAQ y en 2018 se realizó en el STUNAM con el apoyo de la Secretaría de Relaciones. Todos los foros han sido organizados por los coordinadores de la COCAL-México (Arturo Ramos y María Teresa Lechuga) en vinculación con diversos sindicatos y profesores universitarios participantes, como son la AAPAUNAM, el STUNAM, el SITUAM, el SUPAUAQ, el STAUACH, el SUTUACM, el SUTIEMS, la CNTE, la delegación sindical del IPN-ESE, el COPACSOH y con profesores de diversas instituciones públicas y privadas.

Ahora, en espera de que la COCAL XIV, a realizarse en la Ciudad de Querétaro en 2020, sea, como lo hemos advertido antes, un evento de gran alcance dado el nuevo contexto nacional democrático mexicano tras las elecciones federales de 2018, presentamos esta síntesis que conjunta un largo proceso de discusiones y de reflexiones acerca de la lucha por la estabilidad laboral y el mejoramiento de la vida de los trabajadores académicos de la educación superior y media superior no solo de México, sino del mundo entero; una síntesis de pensamiento crítico y

comprometido que busca consolidar diversas formas de unidad y de solidaridad entre los docentes más allá de las fronteras.

Así, ahora es el turno de un combativo sindicato de trabajadores académicos ubicado fuera de la capital mexicana, el SUPAUAQ, quien conjuntamente con la COCAL-México organizará las condiciones necesarias para llevar a cabo el diálogo enriquecedor acerca de la situación laboral de los profesores de educación superior de México y de la región de América del Norte y de algunos países del resto de Latinoamérica; con ello, además revisaremos aspectos adyacentes que tienen que ver con el impacto pedagógico, el desarrollo académico y los problemas de la identidad y la salud del profesorado del siglo XXI.

Para que dicha comunicación se traduzca en avances en el entendimiento y en la solidaridad de los trabajadores académicos, por encima de nuestras diferencias políticas y culturales, de nuestra diversidad identitaria y de nuestras trayectorias y saberes particulares; dando lugar a nuevos y mejores caminos de conjunción del análisis de la realidad educativa actual, así como a la definición de estrategias de reivindicación y de lucha por el respeto a nuestros derechos laborales, académicos y políticos en cada nación y en cada región específica. Con ello seguiremos haciendo historia y generando perspectivas de futuro para los profesores que sostenemos la educación universitaria y de educación superior en esta parte del mundo.

Partiendo de este proceso histórico que se ha materializado en el proyecto de la COCAL y en la que la integración y la participación de profesores y organizaciones sindicales de México ha ido consolidándose, quiero ahora remarcar un asunto que a mí me parece esencial, en particular quizás por mi formación como pedagoga, que se refiere al impacto que la reorganización política de los trabajadores académicos más allá de las fronteras nacionales en un caso como éste, ha tenido y tiene desde el punto de vista de la experiencia pedagógica (o pedagógico-política si se prefiere) en los implicados en su creación y en su mantenimiento, así como en la

restauración plena de su identidad, a partir de la cada vez más necesaria renovación del diálogo intergeneracional en su seno.

*La COCAL: experiencia pedagógica, diálogo intergeneracional y reconstitución de la identidad de los nuevos sujetos académicos de las universidades de América del Norte*

Participar en una coalición de trabajadores académicos y sindicatos universitarios de América del Norte, que intercambian experiencias, comparten reflexiones en congresos bianuales y luchan por extender y solidificar la organización transfronteriza, con el fin de visibilizar su condición laboral y construir alternativas estratégicas para el desarrollo de su labor educativa y de su acción política, representa una experiencia pedagógica en tanto que constituye un proceso de enseñanza y aprendizaje colectivo, basado en la cooperación y la colaboración mutua, y es también, como dice el concepto de Frida Díaz Barriga, un aprendizaje de condición situada porque los encuentros son itinerantes y rotativos.

El nuevo sujeto académico de la educación superior de América del Norte organizado de manera local en sus universidades y centros educativos de trabajo; de manera regional o nacional en sindicatos y organizaciones gremiales, abocadas a la defensa de sus derechos laborales, y, en este caso, organizado de manera trinacional en una coalición que reúne a trabajadores docentes más allá de fronteras nacionales y de las barreras que podría imponer la diferencia de idiomas o de visiones culturales, se convierte, al asumirse como actor-hacedor de su realidad, en un verdadero actor pedagógico-político; un actor que está incidiendo en su entorno y se está posicionando desde un compromiso ético y social en dicha realidad como transformador y no como un espectador pasivo.

En este sentido, la COCAL se organiza a sí misma más que como una mera coalición, como una escuela de pedagogía política, como un *no lugar* en el que se puede *estar y ser* desde la precarización laboral académica para *desplegarse* como

interventor activo en el contexto mundial actual. Al funcionar, ese nuevo sujeto académico, como escritor y protagonista de una historia propia que es colectiva, supera y reconstituye la identidad y el lazo de pertenencia negados en los espacios originales de trabajo.

La pertenencia-participación libre (sin jerarquías, sino de trabajo en red) en la COCAL aparece como un binomio que a su vez permite establecer un diálogo intergeneracional que recupera las voces de luchadores sociales y activistas de las generaciones provenientes del 68 mundial y de sus antecesores, para entrelazarlas con la de los jóvenes académicos de la nueva generación del Milenio que hoy se incorporan al quehacer universitario desde la convicción de que enseñar es un acto político, generaciones nuevas que invitan a unirse al coro mundial de los que se posicionan como *altermundistas*, como soñadores de otros mundos posibles, con la certeza de que se puede construir, como nos enseñaron los zapatistas de Chiapas, “un mundo donde quepan muchos mundos”.

Llamar en grupo a la movilización es una forma que anima a sacudirse los miedos que se despiertan cuando se lucha en soledad o se atreve un solo sujeto a denunciar alguna injusticia laboral; pero cuando detrás de una crítica, de un desafío por fundamentar y conceptualizar explicaciones plausibles de la problemática que se vive con la precarización del trabajo académico, hay una red de apoyo y colaboración dispuesta a sintonizar la querrela por condiciones de trabajo dignas, entonces el proceso de aprendizaje comienza a construirse significativamente, pues se des-construyen estructuras previas que impiden pensar creativamente en transformaciones posibles y estrategias para hacerlas viables, y se organizan nuevas edificaciones de conocimientos cuya base son los saberes de comprensión política y el bagaje de herramientas socioemocionales y comunicativas que llevan a vivir nuevas experiencias de aprendizaje desde la actividad política implicada en su propia condición.

En la hechura constante de la red de participación activa se genera la posibilidad de la concientización que ayuda a superar el estado de mera victimización, en que un trabajador académico contratado en condiciones de precarización laboral puede sentirse y posicionarse sin hacer nada al respecto más que quejarse de su situación, o bien, acostumbrarse a ella y asumirla como un *habitus* normalizado, y como una dimensión definitoria. Si bien las condiciones tras la lucha constante no se modifican de manera automática o profunda, es el propio camino que se construye con el activismo académico el que abre opciones a sus participantes.

Ejemplo de esto es el conjunto de publicaciones que en la COCAL se han producido a partir de las reflexiones compartidas; o bien, el soporte logrado a través de gestiones políticas con grandes sindicatos y federaciones universitarias que también aprenden en el proceso al involucrarse con el sector académico precarizado. Pero también es menester resaltar que, no obstante que los logros no han sido lo suficientemente impactantes, sí se han obtenido avances en asuntos específicos como la visibilidad de las denuncias de este sector de trabajadores en las negociaciones sindicales locales o nacionales de diversas instituciones.

Así pues, la COCAL enseña a sus integrantes a crear discursos y a reconstruir los previos, a desnaturalizar la asunción de la realidad como inamovible y por ello permite desarraigar creencias y comportamientos del *habitus* precario, a intercambiar saberes y experiencias, a impregnar la lucha de otras luchas en red que se van imbricando con la propia, por ejemplo la lucha por la equidad de género o en contra de cualquier manifestación de racismo, a construir consensos, a abrirse a la interculturalidad y al esfuerzo por aprender nuevos lenguajes, idiomas y simbolismos, a crear nuevas utopías, a asumir liderazgos y hacerlos rotativos, a sortear problemas de comunicación transfronteriza, plurilingüe y políticamente diversa, en fin, a ser en colectividad trinacional y, por qué no, a pensar en extender los lazos de intercambio más allá de los tres países que dan origen a esta coalición.

En este sentido podemos afirmar que la COCAL es entonces una red de comunidades de aprendizaje político-pedagógico, toda vez que se auto-organiza para aprender de la experiencia particular en aras de construir marcos de interpretación y acción grupal y colectiva. Es una comunidad porque su base de organización es solidaria y de comunicación horizontal; es dinámica porque está en constante cambio y cada integrante es un actor político que se potencializa en el marco de ampliación de su intervención; en una comunidad se reconoce una visión o enfoque compartidos, pero no un dogma rígido o un pensamiento único. Si bien la COCAL integra, por supuesto, a sujetos que como común denominador tienen el ejercicio del pensamiento crítico, sus diferentes orígenes, saberes, trayectorias e historias culturales, al constituirse en una comunidad integradora de las diferencias le abre un espacio en la hoy amplia geografía de las múltiples izquierdas.

Es con base en este análisis que podemos afirmar que la COCAL es un espacio de acción también cognitiva a través del aprendizaje con los Otros en donde encontramos un reflejo que en los espacios laborales no encontramos. En COCAL los Otros somos Nosotros, y los trabajadores académicos encuentran la posibilidad real de ascender en la toma de conciencia y en la reconstitución de su identidad, todo a través de su reorganización política y sindical en una perspectiva internacional y de diálogo intergeneracional.

### ***B. La COCAL y la Red-SELA como alternativas de reorganización política y sindical de los profesores de educación superior de México en la nueva coyuntura histórica***

En este punto partimos de que los cambios que se producen en los procesos productivos y en las estructuras sociales a lo largo del devenir histórico, tarde o temprano se traducen en formas ajustadas de participación política y de manifestación social y cultural que nos indican la aparición de nuevas identidades de los sujetos sociales que soportan y materializan esos cambios. En el caso de los trabajadores académicos esto sucede hoy de manera clara: siguiendo los



parámetros que se han impuesto en las condiciones del trabajo en general y mostrando las tensiones y necesidades que se observan en otros sectores laborales como resultado de ello, las demandas e intereses más auténticos de un profesorado que ha experimentado alteraciones de fondo como las que hemos dejado ver antes, comienzan a mostrarse cada vez menos representados en la acción de los gobiernos y de las instituciones, pero también en los programas de los sindicatos y de las asociaciones existentes.

Podemos decir que al arribar en México a un modelo donde la mayoría de los trabajadores académicos se halla en condiciones de evidente precariedad, es decir, cuando la proporción de los profesores de carrera sólo llega al 24% y los profesores temporales, de asignatura, por honorarios y demás modalidades de fragilidad laboral alcanzan el 76%, entonces la legislación existente, los perfiles y programas oficiales, los marcos institucionales de reconocimiento y las agendas de intervención política, quedan rebasadas por la realidad y crece la tensión en que viven los profesores, tensión que incluye la frustración profesional, el estrés y la depresión, el desinterés en la labor académica, los sabotajes sutiles, la conflictividad política y social, la insatisfacción ante toda institución de referencia (escuelas, departamentos, carreras, academias, gremios, comunidades) y la intensidad de las demandas y las acciones de resistencia.

Así, la necesidad de nuevas formas de organización que complementen la vida sindical parece estar a la orden del día, en particular para atender los problemas específicos de esta nueva conformación de las plantas académicas, así como sus perspectivas de realización y superación, lo cual colaboraría a elevar a este sector amplio de profesores a la condición de verdaderos sujetos sociales y de nuevos actores políticos en la lucha por la dignificación y la profesionalización del trabajo académico, así como en la transformación de la educación superior para bien de la nación y en especial de los jóvenes mexicanos.

En esta lógica, la COCAL y su sección mexicana sin duda representan una opción inmejorable para seguir acuerpando el compromiso de coordinación encaminado a la más amplia colaboración con nuestros hermanos y colegas de América del Norte y del resto de Latinoamérica, encuentro que será cada vez mayor ante las tendencias de la globalización que obligan a todos los trabajadores y a los académicos en particular, a reforzar los vínculos de unidad y de solidaridad en la acción sindical, pero, por otra parte, podría explorarse la idea de combinar las tareas de la COCAL-México con una instancia nacional que recreara permanentemente los lazos de comunicación y de participación en actividades específicas desde la perspectiva de una identidad de clase y de una conciencia crítica, dando lugar a espacios sólidos de investigación, comunicación e intercambio en relación con las organizaciones sindicales universitarias, tanto a nivel nacional como en el ámbito de la COCAL y de otros lugares del mundo.

Una propuesta adecuada para este propósito podría, entonces, materializarse en el proyecto de la Red por la Solidaridad y la Equidad Laboral en la Academia (Red-SELA), en la que podrían incluirse todos los profesores, sin distingo alguno, pero claramente identificando la centralidad y el protagonismo que hoy tienen los académicos en situación de mayor precariedad (los profesores de asignatura o por honorarios, pero también los técnicos académicos y los profesores de tiempo completo de las categorías bajas), al hallarse en condiciones de mayor exclusión y subordinación en el espectro general del trabajo y la educación a pesar de ser esa mayoría real.

Una organización así tendría como objetivo principal el impulso de una conciencia y de un marco de identidad e identificación tanto de ese 76% de los trabajadores académicos mayoritario como de sus pares de tiempo completo que logran reconocer esta injusticia y los efectos perniciosos que dicha precariedad en sus colegas tiene en su propia situación laboral y académica; esto sería la base de una reactivación política y de una participación unificada del profesorado en su conjunto, que auxiliara y reforzara a las organizaciones sindicales existentes en la elaboración

de una agenda específica y de un programa de acción adecuado a los nuevos tiempos.

Esta intervención y proyección posibilitaría la planeación y organización de espacios de reflexión, discusión y formación política; la definición y presentación de iniciativas legales y contractuales, así como de estrategias de gestión, negociación y movilización de este sector; la generación de modalidades propias de interlocución con los gobiernos, con las autoridades institucionales, con los sindicatos y con los movimientos sociales nacionales e internacionales pertinentes; sin olvidar la promoción entre los profesores más afectados por este modelo laboral impuesto por las políticas neoliberales, para la creación de organizaciones democráticas y representativas en donde éstas todavía no existen, además de muchas otras acciones.

Creemos que una organización como la Red-SELA, además de que no disputaría ni obstaculizaría las acciones de los sindicatos vigentes sino que sería un apoyo adicional valioso para su reactivación política y su actualización programática, sería un factor central para el reconocimiento de la necesidad y el impulso de los vínculos con los trabajadores académicos más allá de nuestras fronteras, como elemento importante de una estrategia eficaz de lucha y organización ante la dinámica de la globalización actual; esto sería particularmente importante para el caso de América del Norte y de América Latina, considerando la relevancia que tiene hoy la integración regional en el desarrollo social de las naciones y los pueblos.

En este sentido, la relación estrecha que tendría la Red-SELA con la COCAL, al contar con varios años de convergencia solidaria y conocimiento de las semejanzas que vivimos en este terreno en los tres países del TLC de América del Norte y en la mayor parte de Latinoamérica, se convierte en un eje destacado de expansión de la solidaridad y la unidad con organizaciones y profesores de nuestro continente y de otras regiones del mundo. Así, la Red-SELA jugaría un papel específico en el

territorio nacional con los profesores de educación superior, pero al mismo tiempo sería un enlace privilegiado con la COCAL y con su sección mexicana.

En este sentido, ahora queremos esbozar aquí el sentido general de la propuesta de impulsar, en relación estrecha con la COCAL, la constitución de la Red por la Solidaridad y la Equidad Laboral en la Academia o Red-SELA, como un espacio organizado y estable que tenga como propósito colaborar con el trabajo de las organizaciones sindicales y con el profesorado de las instituciones públicas y privadas en el estudio, la discusión y la divulgación de la problemática que impera en México (y en la región americana en su conjunto) respecto del trabajo académico, así como en la promoción de la unidad y la solidaridad en el sector de los docentes y los investigadores de la educación superior y media superior.

Este objetivo tiene su base en la necesidad de fortalecer la preparación de las nuevas generaciones de estudiantes a partir de un renacimiento de la educación pública en todos sus niveles y de integrar al desarrollo nacional a todas las instituciones que participan de la educación superior, siempre entendiendo que esto no podrá lograrse si no se dignifican las condiciones de vida y de trabajo de los académicos, y, en consecuencia, se profundiza el compromiso de este importante sector en las aspiraciones de nuestro pueblo para acceder a y hacer de la ciencia, la cultura y la tecnología un factor de desarrollo y de realización individual y colectiva, es decir, de convertir a la educación universitaria y superior en palanca del impulso nacional incluyente y justo.

La Red-SELA quisiera ser vista como una forma innovadora de participación y organización de los trabajadores académicos con un sentido colaborativo y plural, que se dedique principalmente a reflexionar, informar, comunicar, debatir y promover el encuentro de los múltiples rostros del profesorado universitario y de la educación superior y media superior en general, haciendo de esta disposición al pensamiento compartido y a algunas opciones de acción conjunta la vía para la inclusión de este sector en la proyección política y cultural nacional e internacional

de la que fue despojada durante los decenios de predominio neoliberal en los gobiernos.

De ahí que no se vislumbre como un competidor práctico de los sindicatos existentes sino como una instancia de cooperación incluyente y de promoción de una cultura política democrática y de una conciencia crítica como baluartes de una presencia mayor de los profesores en la vida nacional y en los procesos educativos, sin negar el papel de posible inspiradora del sindicalismo en aquellas instituciones donde los docentes carecen de mecanismos propios de defensa de sus derechos laborales.

Así, la Red-SELA sólo tendría como justificación y orientación específica el abordaje de los problemas que suscitan la precarización y la segmentación del trabajo académico por parte de los propios profesores, aprovechando la experiencia acumulada y las relaciones con sus semejantes en la región inmediata en que se inscribe nuestro país, proponiéndose hacer del análisis, la investigación, la reflexión compartida y el encuentro permanente, las áreas de su labor y de su colaboración con las organizaciones sindicales y con los espacios comunitarios del sector.

Si bien es cierto que la propuesta de la Red-SELA proviene de una iniciativa previa que no pudo concretarse, ligada igualmente a la COCAL-México, ahora pretende adquirir un perfil incluyente que pueda integrar en la discusión participativa y solidaria tanto a profesores de carrera como de asignatura, de tiempo parcial, interinos o por honorarios; tanto a académicos de educación pública y privada del nivel superior y medio superior, como a activistas y dirigentes sindicales, pero también a profesores de base, es decir, a todos aquellos que, compartiendo el carácter de trabajadores académicos decidan abrir el espacio del pensamiento crítico y la discusión inteligente y colaborativa para desarrollar una identidad común y una posibilidad individual y colectiva de realización y dignificación.

## *Agenda y programa de una Coalición por la Solidaridad y la Equidad Laboral en la Academia y su relación con la COCAL*

Como hemos dejado ver antes, la legislación vigente que otorga y reconoce la autonomía de las universidades públicas, al mismo tiempo establece férreos candados para la existencia de sindicatos de carácter nacional o regional que pudieran unificar en una sola instancia a los trabajadores académicos de las instituciones de educación superior, pese a que hoy predomina el mismo modelo de precariedad laboral en ellas; esto, sumado al ínfimo nivel de sindicalización de los profesores de la mayoría de las escuelas privadas de menor tamaño, nos enfrenta a la imperiosa necesidad de crear opciones de organización paralelas, complementarias y colaborativas, que incidan favorablemente en estos rubros, por lo que la viabilidad de una coalición como la Red-SELA, ligada a la COCAL-México, podría constituirse en un avance modesto pero real en un proceso de reactivación política de los académicos.

El proyecto de la Red-SELA/COCAL-México, requiere, entre otras cosas, de un programa de trabajo puntual que desate las potencialidades que su carácter orgánico y su base social originaria tienen en el momento actual,<sup>34</sup> cuyos ejes sean tanto la capacidad organizativa como la agenda específica de este amplio sector del profesorado de educación superior de nuestra nación, por lo tanto, creemos que el conjunto de principios, prioridades y acciones implicadas se puede ordenar de la siguiente manera:

### 1. Tareas inmediatas

- Elaboración del proyecto fundador de la Red-SELA
- Organización del núcleo promotor y del comité coordinador

---

<sup>34</sup> Aunque, como hemos advertido, al empezar el año de 2019 nos encontramos en una situación totalmente diferente a la que prevalecía en 2014, al llegar un gobierno democrático a nuestra nación con el triunfo de AMLO y de MORENA, sin embargo la mayoría de las tareas que habíamos esbozado en aquel año parecen seguir vigentes y quizás sólo se hagan algunas precisiones sin mayor importancia.

- Presentación del proyecto y gestión de convenios de apoyo y colaboración con las organizaciones sindicales y sociales fraternas
- Construcción de una página web y edición de un boletín electrónico para la difusión y promoción de la Red-SELA
- Diseño de una campaña permanente de afiliación a la Red-SELA
- Impulso de una estrategia de vinculación nacional e internacional con organizaciones sindicales y sociales como la COCAL
- Respaldo a investigaciones y estudios sobre la problemática del trabajo académico en situación precaria

## 2. Tareas de mediano plazo

- Producción de una agenda acabada para la reivindicación de los derechos de todos los trabajadores académicos de la educación superior y media superior, y en especial de los de esa mayoría en situación precaria, así como de una serie de iniciativas de ley consecuentes (homologación de salarios de todas las instituciones públicas, establecimiento del criterio de salario igual para trabajo igual, aplicación de programas de retiro y jubilación dignos, procesos de basificación y obtención de plazas de tiempo completo, apoyos para formación, actualización y superación académica, incorporación de profesores jóvenes, etcétera)
- Planeación y organización de foros, talleres, encuentros y reuniones ejecutivas a lo largo de un año, para arribar al final de este periodo a una primera Conferencia Nacional de la Red-SELA
- Exploración de las opciones de estatus legal para la Red-SELA
- Desarrollo de un marco de interlocución con diversas instancias gubernamentales e institucionales
- Promoción de sindicatos y federaciones en el sector de los trabajadores académicos de las escuelas privadas
- Creación y difusión de documentos sólidos sobre concepciones e interpretaciones alternativas en el tema de la educación superior y el trabajo académico, de proyectos políticos y programas de acción acerca de diferentes aspectos y

momentos de la lucha, de propuestas de reflexión sistemática y fundamentación sobre la identidad, el trabajo y la proyección política de los nuevos sujetos académicos de la educación superior y media superior, etcétera

### 3. Tareas de largo plazo

-Consolidación de la Red-SELA y de la alianza con los sindicatos democráticos de la educación superior pública y privada de México

-Consolidación de la COCAL y de otras opciones de unidad y solidaridad internacional de los académicos de educación superior y de los trabajadores en general

-Transformación de la educación superior y las instituciones públicas en un sentido progresista en beneficio de nuestra nación y de nuestro pueblo

-Contribución efectiva a la liberación del trabajo y la educación en las Américas y en el mundo entero

La vida y el trabajo de los académicos de la educación superior están relacionados, más allá de lo que creemos, con los procesos que tienen lugar en diversos ámbitos del desarrollo nacional y con los que se suscitan día a día en el mundo globalizado actual. Las dinámicas que experimentan la ciencia, la educación y la cultura, tanto como la economía y la política, o la creación de identidades múltiples de los sujetos sociales que habitamos esta nación y este mundo, no dejan de impactar en las formas y los problemas que específicamente determinan nuestro quehacer y nuestras perspectivas de cambio como trabajadores académicos.

Las luchas que despleguemos los académicos universitarios del siglo XXI habrán de ser de carácter emancipatorio en un doble sentido: será necesario no perder de vista que cualquier afectación a los derechos laborales y sociales de una parte de los trabajadores académicos, tarde o temprano repercutirá en las condiciones de trabajo y de vida de todos los profesores y de todos los trabajadores de la ciencia y



la cultura, lo que nos obliga a persistir en la defensa de esos derechos y en la búsqueda de una sociedad y de un mundo más igualitario y justo.

Pero al mismo tiempo, el sentido emancipatorio también se refleja en la necesidad de que nos asumamos como los nuevos sujetos académicos, es decir, como protagonistas centrales del acontecer educativo, de tal modo que volvamos a ser capaces de reintegrar a nuestra perspectiva política, la necesidad de abrir nuestras opciones en el terreno científico y pedagógico a las miradas del pensamiento crítico, retomando y reorientando los paradigmas de la complejidad, la incertidumbre y la interdisciplina. Esto no solamente nos permitirá crecer individual y colectivamente, sino que será un elemento de fuerza para lograr la reconstitución de las comunidades universitarias (académicos, estudiantes y trabajadores administrativos) y el renacimiento de una identidad común, basada en la identificación de clase, en la solidaridad y en la conciencia crítica.

Por todo ello, la búsqueda de alternativas realistas, es decir, viables y eficaces para el encuentro cultural, la unidad política y la organización autónoma de los profesores del México del siglo XXI, se vuelve hoy un factor trascendental en las estrategias de resistencia y de construcción de rumbos distintos para la educación superior y el desarrollo académico, asunto que no podemos obviar quienes hemos asumido la decisión de intervenir conscientemente en la hechura de la realidad social desde nuestra condición de trabajadores académicos.

La propuesta de análisis que hemos desplegado aquí, así como el proyecto de creación de la Red por la Solidaridad y la Equidad Laboral en la Academia (Red-SELA), no son sino intentos por concretar los propósitos de fondo que hemos defendido en diversos espacios de la actividad política y académica en nuestro país y en el exterior. Confiamos en que puedan ser útiles en el diálogo entre iguales que sigue siendo una necesidad mayor para el mundo del trabajo al que pertenecemos.

## CONCLUSIONES

La experiencia de la investigación siempre representa una serie de actividades y actitudes centradas en una atención preferente y concentrada en el estudio sistemático y a profundidad de un problema, orientado por determinados objetivos y metas precisos, que, al tratarse de una tesis de doctorado como es el caso, se ve determinado por requerimientos académicos y administrativos específicos. De ahí que el alcance y la realización de un trabajo como éste no puede entenderse si no es como parte de un proceso más amplio y complejo que se refleja en lo que podríamos denominar como una verdadera experiencia pedagógica práctica, cuyo resultado no es otro que la constitución o reconstitución del sujeto, ya que en dicho proceso o se presenta una transformación palpable del investigador y aspirante al grado correspondiente o simplemente se resuelve como una experiencia fallida.

Así, la riqueza de esta experiencia de investigación se muestra en esa valiosa combinación creativa de un proceso de construcción del objeto (**Zemelman 1997**) y de una reconstitución del sujeto, es decir, de un paso significativo entre una condición previa en la *relación de conocimiento* con la realidad (que no con el conocimiento de la misma, nuevamente Zemelman) de un sujeto concreto (yo misma es este caso) a un nivel superior de entendimiento epistemológico y científico. (**Ramos Argott 2015**) Por ello, no puedo sino reconocer la oportunidad que esta experiencia ha representado en términos personales, como un refrendo de mi condición de académica mexicana en los tiempos de la globalización y como activista sindical y política empeñada en la transformación de la universidad y de la educación superior en general, así como de las condiciones laborales y académicas del sector magisterial que le da sustento, de tal manera que arribemos a una situación ajustada a las necesidades de nuestro pueblo en esta etapa de cambio esperanzador y a las potencialidades que aún nos ofrece este siglo XXI tan lleno de incertidumbre.

En cuanto al objetivo de construir una explicación sobre las razones de fondo que se hallan en el problema de la precarización del trabajo académico en la educación

superior de México y de la región de América del Norte, creo que ha sido sustentado suficientemente para comprender la articulación de este fenómeno con el desarrollo de un modelo neoliberal de intervención en toda la educación y en particular en las universidades, en el contexto de la globalización, entendida como la nueva fase del desarrollo capitalista.

Pero también se ha dado lugar en este trabajo a una interpretación específica sobre la condición de crisis de la identidad de los profesores producida por esta situación generalizada en los tres países, que les otorga la condición de *nuevos sujetos académicos* con el potencial de reconstituir dicha identidad a través de su reorganización política y de su capacidad para encauzar sus esfuerzos hacia la transformación de la universidad necesaria para el siglo XXI. En este sentido, parece si no urgente, al menos pertinente, que los trabajadores académicos nos repoliticemos para reconocernos como parte de la clase trabajadora, como parte del mundo del trabajo, de tal forma que recuperemos nuestra identidad de fondo y activemos nuestro potencial político de transformación de la realidad laboral académica, pero también de las instituciones universitarias a las que hoy se les demanda innovación y creatividad para atender las múltiples problemáticas que enfrentan las sociedades contemporáneas.

Como se vio en el trabajo, un elemento de gran significado y al que se le da poca atención, es el hecho de que toda afectación de las condiciones materiales de vida, tiene consecuencias en la subjetividad y en la estabilidad de la salud física y psicológica de los sujetos sociales, no es común que ello se tome en cuenta al negociar contratos laborales, es decir, las propias organizaciones gremiales han descuidado la vertiente afectiva o socioemocional del sujeto académico como trabajador.

Se puede concluir que hay una correspondencia entre la precarización laboral con lo que en este trabajo se denominó una precarización del espíritu académico; hay también una correspondencia entre las condiciones laborales precarizadas, la

pérdida de derechos laborales y la disminución de la participación política de los trabajadores académicos; es decir, a la par de una afectación a los contratos colectivos, se impuso como proceso una despolitización y un desánimo del profesorado que, además, se fue alejando de la posibilidad de intervenir directamente en la toma de decisiones para la transformación constante de las instituciones universitarias.

La tendencia de la corporativización de la educación superior y la adaptación del discurso educativo a la cultura del *management* empresarial han sometido a los trabajadores académicos a condicionamientos de falsos parámetros meritocráticos y a la aceptación acrítica de competencias individualizadas por la obtención de recursos y reconocimientos, con ello se ha perdido también la autonomía del sujeto docente y se le ha relegado de la organización estructural de la educación superior.

Los nuevos sujetos académicos habrán de ser activos partícipes de la reconfiguración y recomposición de la profesión académica que los nuevos tiempos exigen; solo los propios sujetos históricos involucrados con su tiempo y su contexto pueden llevar a cabo la reconversión del proceso que la larga noche neoliberal implementó durante décadas para fragmentar las colectividades y disolver las comunidades.

Si se ha reducido a la identidad académica a su expresión mínima en términos de sujetos constructores de una realidad educativa y se le ha constreñido a ser reserva de trabajo intermitente, pero las derrotas nunca son definitivas, son parte de procesos que están abiertos a la construcción de otras realidades posibles y viables en tanto se comprenda que el conjunto de académicos contratados en situación precaria o con contratos precarizados, no constituyen un precariado o una entidad o clase diferente al resto de la clase trabajadora, sino que somos todos quienes vivimos del fruto de nuestro trabajo, parte de ese mundo y por ello el potencial de resistencias y de luchas más amplias se abre y traspasa así círculos gremiales, muros institucionales y fronteras.

Muchas posibilidades de desarrollo de este problema de investigación quedan en el tintero y en la agenda personal y colectiva para el futuro inmediato en otros proyectos, y aun cuando estoy consciente de las limitaciones y carencias que sin duda debe tener el presente trabajo, por el momento considero que he llegado a un punto final (que siempre es relativo y provisional en el proceso de construcción del conocimiento científico) que responde al propósito que me impuse en el inicio de los estudios del Doctorado en Pedagogía de la UNAM al que estoy adscrita bajo la condición de candidata, con el auxilio del Dr. Axel Didriksson, mi asesor, y con el apoyo crítico de los colegas del grupo de lectores que han compartido la revisión de este trabajo.

Entre los aspectos que se desprenden de la investigación y que ya no pude solventar o atender con suficiencia, o que simplemente salían de la órbita de mis objetivos general y específicos, pero que se mostraron más que pertinentes al problema práctico que ha sido abordado en esta tesis, se encuentran asuntos como los efectos precisos que la precarización del trabajo académico y la crisis de la universidad (a la que Boaventura de Souza Santos y otros pensadores han aludido), han tenido en términos pedagógicos y académicos, convirtiéndose en factores de presión externa y en tensiones internas para el funcionamiento y el desarrollo de las instituciones de este nivel educativo.

Por otro lado, reconozco que es necesario profundizar con mayor detalle en próximas líneas de investigación sobre las tendencias que se experimentan en la región de América del Norte y también en el resto de América Latina y El Caribe, de tal forma que los datos estadísticos y la información general obtenida por distintos medios (instituciones, sindicatos, grupos de investigadores, etcétera), nos permitan un conocimiento más preciso y explicaciones más abarcadoras sobre distintos elementos objetivos y subjetivos involucrados en las condiciones laborales y académicas del profesorado de educación superior, como son: la salud física y mental, las formas de acceso a la seguridad social y el retiro en condiciones dignas,

el respeto a la diversidad de las comunidades universitarias (sexual, étnica, clasista, ideológica), la libertad de cátedra, la promoción y la superación académica, o, por otro lado, el financiamiento y la reforma de las instituciones y de los sistemas nacionales de educación superior o bien el intercambio y la vinculación de la universidad con la sociedad y el mundo en estos tiempos de globalización.

Una línea de investigación que comienza a cobrar relevancia y reconocimiento es la relación entre las inequidades de género y la profesión académica en donde destaca, por ejemplo, el debate de la participación de las mujeres académicas en los cuerpos institucionales de dirección; o bien, problemáticas como el acoso laboral en las instituciones de educación superior.

Por otra parte, nuevos estudios en relación con el trabajo académico y lo que enfrentarán los nuevos sujetos de la educación superior se vinculan con la incorporación cada vez más acelerada y constante de las nuevas tecnologías a los procesos educativos, lo cual impactará en la adecuación de las formas de enseñanza quizá transitando más hacia formas no presenciales o de educación a distancia o por vía digitalizada, ello implicará transformar también las figuras contractuales y conllevará a pensar nuevas pedagogías y nuevas formas de comunicación intergeneracional.

Cabe decir, que admito que desde que me propuse estudiar el Doctorado en Pedagogía de la UNAM, los dos elementos de definición que me llevaban a este propósito, además de la superación académica que esta opción conlleva, radicaban en mi condición de profesora universitaria en condiciones de precariedad (profesora de asignatura interina), condición que ha cambiado muy relativamente al convertirme en profesora de carrera de tiempo completo (aunque interina), y en mi calidad de sindicalista y coordinadora de la sección mexicana de una organización trinacional como es la COCAL, elementos que siempre estuvieron en las razones de fondo que orientaron mi trabajo y que confío ayudaron a visualizar aspectos del

problema que de otra manera podrían haber quedado al margen y no habrían colaborado en la construcción explicativa final.

Termino estas conclusiones señalando, que no hay forma de reconocer y agradecer suficientemente el valor que han significado los apoyos recibidos de la UNAM en su conjunto (por ejemplo, el trabajo de mi asesor y de mis revisores, los permisos institucionales de la FES Acatlán a la que estoy adscrita, el cobijo del Doctorado en Pedagogía y del Posgrado de la UNAM en general, la mediación con el CONACYT para la obtención de la beca, la disposición de recursos de movilidad para realizar investigación de campo, etcétera), pero igualmente el proveniente de mis colegas, camaradas, estudiantes, familiares y amigos, no solamente de México sino de otros países con los que he compartido importantes experiencias de organización de los trabajadores y de estudio y discusión colectiva.

## BILBIOGRAFÍA

AAUP (2018). **Faculty Compensation Survey-Inside Higher Education** en <https://www.insidehighered.com/aaup-compensation-survey/2014-2015/category/associate-without-academic-ranks-4151/category/associate-ranks-8676>.

AAUP's (2018). **Annual Report on Faculty Compensation takes on salary** en <https://www.insidehighered.com/news/2018/04/11/aaups-annual-report-faculty-compensation-takes-salary-compression-and-more>.

AAUP (2018). **Datasnapshot: Contingent Faculty in US Higher Ed** en <https://www.aft.org/highered/about-aft-higher-education>.

Aboites, Hugo (2010). "La encrucijada de la universidad latinoamericana" en **Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas**. Argentina, CLACSO/Homo sapiens. pp. 95-119.

Aboites, H. (2010). "La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia. De la comercialización a la adopción del Proyecto Tuning." en **Revista Educación Superior y Sociedad (RESU)**, No. 15 (1), México, ANUIES, pp. 25-45.

Aboites, Hugo (2012). **La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2010)**. México, Itaca.

Acosta, Adrián (2010). **Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México**. México, ANUIES.

Acosta, Adrián (2000). **Estado, políticas y universidades en un periodo de transición**. México, FCE/Universidad de Guadalajara.

Acosta, Irma y Veronika Sieglin (Coord.) (2013). **Trabajo científico, política y cultura en las universidades públicas**. México, UANL/MAPorrúa.

Addiechi, Florencia (2014). **La fundación de la UACM: entre la descalificación y el silencio**. México, UACM.

Aguirre Rojas, Carlos (1996). **Braudel y las ciencias humanas**. España, Montesinos.

Aires Magalhaes, Luis Felipe (2012). **Entre muros y fronteras. Fuerza de trabajo inmigrante y acumulación de capital**. Pueblos. Revista de información y debate. Número 51, Segundo trimestre en [www.revistapueblos.org](http://www.revistapueblos.org).

Alba, María (2019). "Profesores de Harvard, los mejor pagados de la Ivy League" en <https://www.viveusa.mx/negocios/profesores-de-harvard-los-mejor-pagados-de-la-ivy-league>.

Alcántara, Armando et al. (Coord.) (2009). **Valores universitarios y profesionales de los estudiantes de posgrado de la UNAM**. México, UNAM-IISUE.

Altbach, Philip (Coord.) (2002). **Educación superior privada**. México, UNAM.

Altbach, Philip (Coord.) (2004). **El ocaso del Gurú. La profesión académica en el tercer mundo**. México, UAM.

Altman, Nancy y Eric Kingson (2015). **Social Security Works! Why Social Security isn't going broke and how expanding it will help us all**. USA, The New Press.



- Alonso, Luis (2007). **La crisis de la ciudadanía laboral**. España, Anthropos.
- Amador Rocío y Axel Didriksson (Coord.) (2011). **Escenarios de la universidad pública latinoamericana**. México, Plaza y Valdés/UNAM-IISUE.
- Antal, Edit, et. Al (2016). **Canadá Hoy. Economía, recursos naturales, ciencia y tecnología**. México, UNAM-CISAN.
- Antunes, Ricardo (2005). **Los sentidos del trabajo. Ensayo sobre la afirmación y la negación del trabajo**. Argentina, Herramienta/TEL.
- ANUIES (2000). "Visión del Sistema de Educación Superior al año 2020" en **La Educación Superior Hacia el Siglo XXI**. México.
- ANUIES (2000). **La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo**. México, ANUIES.
- ANUIES (2012). **Anuario estadístico**. México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Anzaldúa, Raúl (2004). **La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder**. México, UAM.
- Argueta, Arturo y Guillermo Peimbert (2015). **La ruptura de las fronteras imaginarias o de la multi a la transdisciplina**. México, UNAM-Crim/Siglo XXI.
- Arrighi, Giovanni (1999). **El largo siglo XX**. España, Ediciones Akal.
- Arriola, Joaquín y Luciano Vasapollo (2003). **Flexibles y precarios. La opresión del trabajo en el nuevo capitalismo europeo**. España, El Viejo Topo.
- Bar Din, Anne (2008). **La vida de los trabajadores latinos contada por ellos mismos**. México, UNAM-CIALC/Siglo XXI.
- Barker, Kathleen y K. Christensen (1998) **Contingent work. American employment relations in transition**. USA, Cornell University Press.
- Banco Mundial (2000). **La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas. Grupo especial sobre educación superior y sociedad**. Washington DC. Banco Mundial.
- Banco Mundial (2019). **Deuda externa acumulada**. (DOD total US\$ a precios act.) en <https://datos.bancomundial.org/indicador/DT.DOD.DECT.CD?view=chart>.
- Barker, Kathleen & Kathleen Christensen (1998). **Contingent Work. American Employment Relations in Transition**. USA, Cornell University Press.
- Barrientos, Rosa María (1989). "La doble jornada de la maestra universitaria" en **El proceso reprivatizador**. Núm. 32, México.
- Batres, Martí (2000). **Universidad mutilada. El movimiento estudiantil y la reforma universitaria**. México, Daga.
- Bauman, Zygmunt (2004). **Modernidad líquida**. México, FCE.
- Bauman, Zygmunt (2005). **Trabajo, consumismo y nuevos pobres**. España, Gedisa.

- Bauman, Zygmunt (2006). **Vida líquida**. Barcelona, Paidós.
- Beck, Ulrich (2000). **Un Nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización**. Argentina, Paidós.
- Bensusán, Graciela y Kevin Middlebrook (2013). Sindicatos y política en México: cambios, continuidades y contradicciones. México, UAM-X/Flacso.
- Berman, Marshal (2004). **Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad**. México, Siglo veintiuno editores.
- Berry Joe (2005). **Reclaiming the Ivory Tower. Organizing Adjunts to Change Higher Education**. USA, Montly Review Press.
- Birdsell, Louise (2011). **Permanently Precarious? Contingent Academic Faculty Members, Professional Identity and Institutional Change in Quebec Universities**. MA Thesis, Canada.
- Birdsell, Louise (2017). "Professors-in-Training or Precarious Workers? Social Movement Unionism, Economic Insecurity and the 2015 University of Toronto Graduate Employee Strike" en **Labour Studies Journal**, 42 (4), Canada, pp. 273-294.
- Bobadilla, Jorge (2007). "El examen de la OCDE sobre la política mexicana de educación superior" en Alejandro Mungaray Lagarda y Giovanna Valenti Nigrini (coords.) **Políticas públicas y educación superior**. México, ANUIES, pp. 363-385.
- Bollé, Patrick (1997). "Part-time work: Solution or trap?" en **International Labour Review**. Volume 136, Number 4, International Labour Organization (ILO).
- Boltanski, Luc y Éve Chiapello (2002). **El nuevo espíritu del capitalismo**. Madrid, Akal.
- Bonal, Xavier, et al. (Comp.) (2007). Globalización y educación. Argentina, Miño y Dávila Editores.
- Bok, Derek (2009). Más allá de la torre de marfil. La responsabilidad social de la universidad moderna. UNESCO/Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre (2008). **Homo Academicus**. México, Siglo XXI.
- Bouzas, Alfonso (Coord.) (2012). **Trabajar ¿para qué? Reflexiones de lo global a lo local**. México, UNAM-IIEC.
- Boyer, Robert y Michel Freyssenet (2001). **Los modelos productivos**. Buenos Aires, Lumen.
- Braudel, Fernand (1986). **La dinámica del capitalismo**. México, FCE.
- Braverman, Harry (1981). **Trabajo y capital monopolista. La degradación del trabajo en el siglo XX**. México, Nuestro tiempo.
- Bridges, David (2006). "The practice of higher education: in pursuit of excellence and of equity" en **Educational Theory**. Vol. 56, no. 4. Londres, pp. 871-898.
- Brunner, José Joaquín (2002). **Peligro y promesa: educación superior en América Latina**. Chile, OCDE.
- Brunner, Juan José (2002). "Educación en América Latina durante la década de 1980: la economía política de los sistemas" en Rollin Kent (comp.) **Los temas críticos de la educación superior en**

**América Latina en los años noventa.** México, FCE/ FLACSO Chile/ Universidad, Autónoma de Aguascalientes pp. 106-168.

Buenaventura, José Carlos (2017). **La educación sitiada. Entre la política y el mercado.** México, Eón.

Caséz, Daniel, Eduardo Ibarra y Luis Porter (Coord.) (2010). **Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros.** México, UAM.

Castel, Robert et. Al (2013). **Individuación, precariedad, inseguridad.** Argentina, Paidós.

Castells, Manuel (1999a). **La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. I.** México, Siglo veintiuno editores.

Castells, Manuel (1999b). **La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. II.** México, Siglo veintiuno editores.

Castells, Manuel (1999c). **La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. III.** México, Siglo veintiuno editores.

Castells, Manuel (2004). **La sociedad red: una visión global.** España, Alianza editorial.

CAUT (2010). "The changing Academy? A Portrait of Canada's University Teachers" en **CAUT Education Review**, January, Vol 12, No. 1, Canada.

CAUT (2014). **CAUT ALMANAC OF POST-SECONDARY EDUCATION IN CANADA.** Canadian Association of University Teachers (CAUT/ ACPPU), Canada.

CAUT (2019). **CAUT ALMANAC OF POST-SECONDARY EDUCATION IN CANADA,** Canadian Association of University Teachers (CAUT/ ACPPU), Canada. En <https://www.caut.ca/resources/almanac/3-academic-staff>

Celis Ospina, Juan Carlos (Coord.) (2012). **La subcontratación laboral en América Latina: miradas multidimensionales.** Colombia, Clacso/Escuela Nacional Sindical.

Chávez, Gloria (2017). **Políticas educativas y universidad. El caso de los profesores de asignatura.** México, UACM.

Chomsky, Noam y Heinz Dieterich (1996). **La sociedad global. Educación, Mercado y Democracia.** México, Joaquín Mortiz, México.

Clark, Burton (1983). **El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica.** México, Nueva Imagen/Universidad Futura-UAM.

Clark, Burton (1997). **Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia.** México, Miguel Ángel Porrúa/ UNAM.

Clark, Burton (2000). **Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación.** México, Miguel Ángel Porrúa/ UNAM.

Cólica, Pablo. (2017). **Neurociencias y Psicobiología del Estrés laboral. Burnout en docentes, hostigamiento laboral, "mobbing".** Argentina, Editorial Brujas.

Comboni, Sonia, et al. (Coord.) (2002). **¿Hacia dónde va la universidad pública? La educación superior en el siglo XXI.** México, UAM-X.

Coriat, Benjamin (1985). ***El taller y el cronometro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa.*** México, Siglo veintiuno editores.

Coriat, Benjamin (1992a). ***El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica.*** México, Siglo veintiuno editores.

Coriat, Benjamin (1992b). ***Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa.*** México, Siglo veintiuno editores.

Corona, Leonel (Coord.) (2014). Educación superior en México. ***Problemas y perspectivas ante la sociedad del conocimiento.*** México, UNAM-FE.

Cullen, Carlos (2009). ***Entrañas éticas de la identidad docente.*** Argentina, La Crujía.

Dávalos, Elisa (2005). ***Las relaciones económicas interprovinciales en Canadá.*** México, UNAM-CISAN.

De Gaulejac, Vincent (2009). ***La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social.*** Francia, Éditions de Seuil.

De Gaulejac, Vincent et Antoine Mercier (2012). ***Manifeste pour sortir du mal-être au travail.*** Francia, Desclée de Brouwer.

Delgado-Ramos, GianCarlo & John Saxe-Fernández (s.f.) ***The World Bank and the Privatization of Public Education: A Mexican Perspective.*** México, UNAM.

Delors, Jacques (1997). ***La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.*** México, UNESCO.

De Sierra, Ma. Teresa (2007). ***Claroscuros de la profesionalización académica. Evaluación y efectos en las trayectorias y culturas académicas. Estudio comparado de la UNAM y la UAM, 1990-2004.*** México, UPN/CEPCM.

Díaz Barriga, Ángel (2007). ***Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio.*** México, Paidós.

Didou Aupetit Sylvie (2000). "Macrorregionalización y políticas de Educación Superior: México ante el TLCAN", en ***Revista de Educación Superior.*** Vol. XXIX (3), núm. 115 jul-sep, pp. 65-75.

Didou, Sylvie y Etienne Gérard (2010). ***El Sistema Nacional de Investigadores, veinticinco años después. La comunidad científica, entre distinción e internacionalización.*** México, ANUIES.

Didriksson, Axel (1993). ***La universidad del futuro. Un estudio sobre las relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología en Estados Unidos de Norteamérica, Japón, Suecia y México.*** México, UNAM.

Didriksson, Axel y Luis Yarzabal (1997). "El cambio de la educación superior y la cooperación internacional: las propuestas de las UNESCO" en Alejandro Mungaray y Giovanna Valenti (Coord.) ***Políticas públicas y educación superior.*** México, ANUIES, pp. 343-362.

Didriksson T., Axel, (2000). ***La universidad del futuro.*** Plaza y Valdés, México.

Didriksson, A. (2002). ***Las Macro universidades en América Latina y el Caribe.*** Venezuela, IESALC-UNESCO/ Universidad Central de Venezuela.

Didriksson, Axel et al. (2004). **Retos y paradigmas. El futuro de la educación superior en México.** México, Plaza y Valdés/ UNAM.

Didriksson, Axel (2005). **La Universidad de la innovación: una estrategia de transformación para la construcción de las universidades del futuro.** México, Plaza y Valdés.

Didriksson, Axel, Alma Herrera et al. (Coord.) (2009) **De la privatización a la mercantilización de la educación superior.** México, UNAM-IISUE.

Didriksson, Axel (2011). "Entrevista" en **Proceso**, 5 de marzo. México, Revista Proceso. ([www.proceso.com.mx/264418/criminal-la-politica-educativa-didriksson](http://www.proceso.com.mx/264418/criminal-la-politica-educativa-didriksson))

Didriksson T., Axel y Juan Ramón de la Fuente (Coord.) (2012). **Universidad: bien público y responsabilidad social. El debate en América Latina.** México, Universidad de Guadalajara.

Didriksson, Axel (2017). Entrevista en **La Jornada Aguascalientes**, 29 de noviembre. México, La Jornada Aguascalientes. ([www.lja.mx/2017/11/la-educacion-superior-en-mexico-esta-en-crisis-axel-didriksson-takayanagui/](http://www.lja.mx/2017/11/la-educacion-superior-en-mexico-esta-en-crisis-axel-didriksson-takayanagui/))

Ducoing, Patricia (2013). **Entre académicos y profesores, entre procesos y prácticas.** México, UNAM.

Estévez, Ety (2009). **El doctorado no quita lo tarado. Pensamiento de académicos y cultura institucional en la Universidad de Sonora: significados de una política pública para mejorar la educación superior en México.** México, ANUIES.

Faucher, Kane (2014). **Professor Montgomery Cristo. An Adjunct's Tale.** Canada, Enigmatic Ink.

Fernández, Joseba et al. (Coord.) (2013). **De la nueva miseria. La universidad en crisis y la nueva rebelión estudiantil.** España, Akal.

Fernández, Norberto y Mónica Marquina (Comp.) (2012). **El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes.** Argentina, Eduntref.

Flores, Ludmilla et. Al (Coord.) (2017). **Aspectos laborales en el siglo XXI.** México, BUAP.

Foster, Karen y Louise Birdsell (2018). **Out of the shadows: experiences of contract academic staff.** CAUT, Canada.

Galicia, Sócrates (2011). **Naturaleza del trabajo académico. Academia, carga académica y reglamento interior de trabajo en la UACh.** Vol. 1, Núm. 13, México, STAUACH.

García, Brígida del Carmen (2012). "La precarización laboral y el desempleo en México (2000-2009)" en De la Garza Toledo, Enrique (Coord.) **La situación del trabajo en México, 2012. El trabajo en la crisis.** México, Plaza y Valdés/UAM, pp. 91-118.

García, Ma. José (2018). **Igualdad sustantiva en las Instituciones de Educación Superior.** México, Universidad Veracruzana.

García, Noelia (2016). "El éxito de Canadá: la mitad de la población tiene estudios superiores" en **El Economista**. 28 de enero de 2016. (<https://ecoaula.economista.es/noticias/noticias/7309763/01/16/El-exito-de-Canada-la-mitad-de-la-poblacion-tiene-estudios-superiores.html>)

Garzón, Alberto y Adoración Guamán (Coord.) (2015). **El trabajo garantizado. Una prouesta necesaria frente al desempleo y la precarización.** España, Akal.

Gentili, Pablo. (Coord.), (2004). **Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación.** México, UACM.

Gentili, Frigotto, et al. (Comp.) (2009). **Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina.** Argentina, Clacso.

Gago Huguet, Antonio (2000). "La evaluación de la educación superior en México" en Daniel Cazés, **Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas.** Tomo II, México, UNAM, pp. 103-112.

Ghai, Dharam (2003). "Decent work" en **International Labour Review**, vol. 142, No. 2.

Gentili, Pablo (2004). **Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación.** México, UACM.

Giglia, Angela y Adelina Miranda (Coord.) (2014). **Precariedad urbana y lazos sociales.** México, UAM-I.

Gil, Manuel (1997). "Origen no es destino: otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México" en **Revista electrónica de investigación educativa.** Vol. 3, No. 4.

Gil, Manuel (2000). "Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?" en **Revista electrónica de investigación educativa.** Vol. 2, no. 1.

Gil, Manuel (2001). "Los académicos" en **Revista Mexicana de Investigación Educativa.** enero-abril, vol. 6, número 11, Consejo mexicano de investigación educativa, México, pp. 7-10.

Gil, Manuel (2002). "Amor de Ciudad Grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México" en **Revista Sociológica. Explorando la universidad 15 años después.** Año 17, número 49, mayo-agosto, México, UAM-A, pp. 93-127.

Gil, Manuel (2005). **Retos en la docencia universitaria.** México, UACM.

Giroux, Henry (1990). **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.** Paidós, España.

Glazman, Raquel (2003). "Evaluación y libertad académica" en Bokser, Judith (Coord.) **Las ciencias sociales. Universidad y sociedad.** México, UNAM.

Glucksmann, André (1976). **Hacia la subversión del trabajo intelectual.** México, Era.

Goldstene, Claire (2012). "The Politics of Contingent Academic Labor", Estados Unidos, National Education Association (NEA) en <http://www.nea.org/home/53403.htm>.

Golubov, Nattie (2006). **La educación superior en Estados Unidos. Claves para una lectura.** México, UNAM-CISAN.

Gómez Sollano y Hugo Zemelman (2005). **Conocimiento social. El desafío de las ciencias sociales para la formación de profesores en América Latina.** México, Pax.

Góngora, Edgar (2012). **Prestigio académico: estructuras, estrategias y concepciones. El caso de los sociólogos de la UAM.** México, ANUIES.

González Casanova, Pablo (2004). **Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política.** España, Anthropos/IIS-UNAM.

González Casanova Pablo (2000). "La nueva Universidad", **Encuentro de especialistas en Educación**. CEIICH-UNAM, Julio.

González Casanova, Pablo (2001). **La universidad necesaria en el siglo XXI**. México, Era.

Grieshaber-Otto Jim y Sanger Matthew (2002). *Perilous Lessons: The Impact of the WTO Services Agreement (GATS) on Canada's Public Education System*, Canadian Centre for Policy Alternatives. Guadarrama, Rocío et al. (2012). "Precariedad laboral y heterogeneidad ocupacional: una propuesta teórico-metodológica" en **Revista Mexicana de Sociología**. 74, núm. 2 (abril-junio), México, UNAM-IIS, pp. 213-243.

Gutiérrez-Haces, Ma. Teresa (2015). Los vecinos del vecino. **La continentalización de México y Canadá en América del Norte**. México, UNAM-IIEC/Ariel.

Guzmán, Teresa y Josefina Guzmán (2017). **Profesión académica, inequidades de género. Situación de las académicas y su participación en los cuerpos académicos**. México, Juan Pablos Editor/UAT.

Habermas, Jürgen (1987). **Teoría de la acción comunicativa. Tomo II. Crítica de la razón funcionalista**. España, Taurus.

Habermas, Jürgen (1993). **El discurso filosófico de la modernidad**. España, Taurus.

Harvey, David (2007). **Breve historia del neoliberalismo**. España, Akal.

Hobsbawm, Eric (2012). **Historia del siglo XX**. México, Ediciones culturales Paidós.

Hoeller, Keith (2014). **Equality for Contingent Faculty. Overcoming the Two-Tier System**. USA, Vanderbilt University Press.

Horsley, et al. (2005). **Salary relativities and the academic labour market**. Australia, Oval Research Center. University of Thecnology Sydney en [http://docs.glotta.ntua.gr/International/academic\\_salaries.pdf](http://docs.glotta.ntua.gr/International/academic_salaries.pdf).

Hoyos Medina, Carlos Ángel, (2005). "Cotidianidad profesional en docencia", pp. 33-59.

Husson, Michel et al. (2006). **Travail, critique du travail, émancipation**. Francia, Éditions Syllepse.

Ibarra, Eduardo (1993). "Neoliberalismo, educación superior y ciencia en México. Hacia la conformación de un nuevo modelo" en **La universidad ante el espejo de la excelencia**. México, UAM-I.

Ibarra, Eduardo (1994). "La reforma pendiente: De la deshomologación salarial a la carrera académica" en **Revista Universidad: Trabajo y Sindicato**, Núm. 66, México.

Ibarra, Eduardo (2004). "¿Hacia un nuevo modelo de relaciones laborales?" en **RISEU**, México.

Ibarra, Eduardo (2001). "Estudios sobre la Universidad: Rasgos de identidades de sus comunidades académicas", en **Denarius**, núm. 3, UAM-I, México, pp.33-65.

Ibarra, Eduardo y Norma Rondero (2006). **Regulación del trabajo académico y deshomologación salarial: balance general de sus ejes problemáticos**. México, UAM.

INEGI (2010). **Censo de Población y Vivienda 2010** en [www.beta.inegi.org.mx/proyectos/ccpv/2010/](http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/ccpv/2010/).

INEGI (2015). **Encuesta Intercensal 2015** en [www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/](http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/).

INEGI (2019). Referencias geográficas y extensión territorial de México en [https://www.inegi.org.mx/inegi/spc/doc/internet/1geografiademexico/man\\_refgeog\\_extterr\\_vs\\_enero\\_30\\_2088.pdf](https://www.inegi.org.mx/inegi/spc/doc/internet/1geografiademexico/man_refgeog_extterr_vs_enero_30_2088.pdf).

Jiménez, Yuri (2014). **La construcción social de la UNAM. Poder académico y cambio institucional (1910-2010)**. México, UPN.

Johnstone, Bruce (200-2005). "Financiamiento y gestión de la Enseñanza Superior: Informe sobre los progresos de las reformas en el mundo", Universidad de Nueva York en Búfalo con la colaboración de Alka Arora y William Experton, Estados Unidos, Banco Mundial.

Julián, Dasten (2013). "Trabajo, precariedad y 'habitus precario'. Aproximaciones al estudio de la(s) precariedad(es) en América Latina" en **Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho**, Año 18, no. 30. Brasil, Asociación Latinoamericana de Estudios del Trabajo, pp. 185-210.

Kennedy, Paul (1992). **Auge y caída de las grandes potencias**. España, Plaza y Janes editores.

Kilgannon, Corey (2014). "Without Tenure or a home" en **The New York Times**. Estados Unidos en <https://www.nytimes.com/2014/03/30/nyregion/without-tenure-or-a-home.html>.

Kwiek, Marek (2001). "Globalization and Higher Education" in **Higher Education in Europe**. Vol. 26, No. 1. Romania, UNESCO/CEPES, pp. 27-38.

Lagarda y Giovanna Valenti Nigrini (coord.) **Políticas públicas y educación superior**. México, ANUIES, pp. 343-362.

Landesmann, Monique y Marcela Ickowicz (Coord.) (2015). **Historias, identidades y culturas académicas. Cuestiones teórico-metodológicas. Liderazgos, procesos de afiliación, transmisión e innovación**. México, UNAM-FES Iztacala.

Lara, Miguel Angel (2015). **Del fordismo a la automatización del trabajo mental**. México, UNAM.

Lastra, José Manuel (s. f.). "Los riesgos sociales y su tratamiento en el ordenamiento jurídico mexicano". México, UNAM en <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r26050.pdf>.

Lastra, Rosalía y Óscar Comas (2014). "El profesor universitario: entre el estímulo económico y la epistemodinámica" en **Revista de la Educación Superior (RESU)** Vol. XLIII (2), Número 170, abril-junio, México, ANUIES, pp. 57-87.

Lateur, Nicolas (2013). **Le travail. Une question politique**. Bélgica, Cepag/Aden.

Lechuga, Ma. Teresa y Arturo Ramos (2010). "La Unión Europea y las políticas públicas en educación superior. Un punto de referencia para México" en Peña, R. (Coord.) **México-Unión Europea: políticas sociales y gobernabilidad**. México, UNAM.

Lechuga, María Teresa y Arturo Ramos (2012). **Magister Changarrization. Los nuevos sujetos académicos y el trabajo precario en la educación superior en México**. México, STUNAM/ RedTAP/ Cultura, Trabajo y Democracia/ GIIS.

Leher, Roberto (2010). "Capitalismo dependiente y Educación: propuestas para la problemática universitaria" en **Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas**. Argentina, CLACSO/Homo sapiens, pp. 19-93.



Lloyd, John (2014). "Outsource U.: Globalization, Outsourcing, and the Implications for Contingent Academic Labor." Estados Unidos, pp. 1-14.

López, José (1998). ***El trabajador académico: entre las funciones sustantivas, las condiciones laborales y la democratización de las instituciones públicas de educación superior***. México, SUPAUAQ.

Lora Cam, Jorge y Carlos Mallorquín. (2008). ***El pensamiento crítico y la miseria del método***. México, BUAP.

Lóyzaga, Octavio (1997). ***La flexibilización de los derechos laborales en la recomposición del capitalismo***. México, UAM-A.

Lozano, Mónica et al. (Coord.) (2011). ***Políticas, reformas y problemáticas de la educación en México y América Latina***. México, UPN.

Malee Roberta y Alma Maldonado (Coord.) (2014). ***Organismos internacionales y políticas en educación superior***. México, ANUIES.

Marx, Carlos (1976). ***El capital. Crítica de la economía política***. México, FCE.

McKay, Ian (2005). ***Rebels, Reds, Radicals. Rethinking Canada's Left History***. Canada, Between the Line.

McLaren, Peter y Nathalia Jaramillo (2007). ***Pedagogía y praxis en la era del Imperio***. México, Proa.

Mendizábal, Gabriela et al. (2016). Acoso laboral en las instituciones de educación superior. Una visión desde el género. México, Porrúa/UAEM.

Mészáros, István (2010). ***Más allá del capital. Hacia una teoría de la transición***. Bolivia, Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.

Mollis, Marcela (2014). "Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa" en ***Revista de la Educación Superior (RESU)***, Vol. XLIII (1), No. 169, enero-marzo, México, ANUIES, pp. 22-45.

Monedero, Juan Carlos (2009). ***Disfraces del Leviatán. El papel del Estado en la globalización neoliberal***. México, UIA.

Mora, Héctor (2002). ***En busca de la identidad perdida. La flexibilización del trabajo y el endurecimiento del capital***. México, STAUACH.

Mora, Minor (2010). ***Ajuste y empleo. La precarización del trabajo asalariado en la era de la globalización***. México, Colmex.

Morin, Edgar (2001). ***Los siete saberes necesarios para la educación del futuro***. Ediciones UNESCO, México.

Muñoz, Humberto (Coord.) (2014). ***La universidad pública en México. Análisis, reflexiones y perspectivas***. México, UNAM-SES/MAPorrúa.

Muñoz, Humberto (2016). "¿Hacia dónde se dirigen las universidades en el siglo XXI?" en ***¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?*** México, UNAM. pp. 5-17.

Murayama, Ciro y Rosa Gómez (2015). El mercado de trabajo en México. La opinión social sobre la precariedad laboral. Encuesta Nacional de Economía y Empleo. México, UNAM.

National Center for Education Statistics (2013). *Digest of Education Statistics*. USA, NCES.

National Center for Education Statistics (2015). *Digest of Education Statistics*. USA, NCES.

NEA (2012). *The Politics of Contingent Academic Labor*, Estados Unidos, NEA.

Neffa, Julio (2012). "Subcontratación, tercerización y precarización del trabajo y el empleo: una visión regulacionista desde la economía del trabajo y el empleo" en J. Celis (Coord.) *La subcontratación laboral en América Latina: miradas multidimensionales*. Colombia, CLACSO, pp. 69-99.

Ochoa, Octavio (2009). *La universidad desde la perspectiva del pensamiento complejo*. México, Gobierno del Estado de Veracruz.

OEA-CIDI (2004). "La Educación en Canadá" en *Informe de la Segunda Reunión Ordinaria de la Comisión Interamericana de Educación*. XIII. 6.2, Estados Unidos, Organización de los Estados Americanos (OEA)/ Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (CIDI)/ Council of Ministers of Education, Canada.

OECD (2013). *Education at a Glance. OECD Indicators*. OECD Publishing. En <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>.

Olaskoaga, Jan et al. (2013). *Universidades en movimiento. El debate acerca de la gestión de la calidad y las actitudes del profesorado ante las transformaciones universitarias*. México, ANUIES.

Oliver, Guadalupe (2011). *Privatización, cambios y resistencias en la educación. Hacia la demarcación de escenarios en la educación pública y privada en la primera década del siglo XXI*. México, UPN.

Oliver, Guadalupe (2014). *Rostros de la educación superior. Confluencias públicas y privadas*. México, UPN.

ONU (2019). World Population Prospects 2019. United Nations Department of Economic and Social Affairs Population Division, agosto, online edition en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/>

OIT (2014). *Hacia el derecho al trabajo*. Organización Internacional del Trabajo.

OIT (2018). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo. Tendencias 2018*. Organización Internacional del Trabajo.

Ordorika, Imanol (2003). *Power and Politics in University Governance: Organization and Change at the Universidad Nacional Autónoma de México*. Estados Unidos, Routledge Falmer.

Ordorika, Imanol y López, Rafael (2007). *La política azul y oro: Historias orales, relaciones de poder y disputa universitaria*. Seminario de Educación Superior-UNAM / Plaza y Valdés, México.

Ordorika, Imanol (2006). *La disputa por el campus: Poder, política y autonomía en la UNAM*. Seminario de Educación Superior-UNAM / CESU-UNAM / Plaza y Valdés, México.

Ordorika, Imanol (1999) *Power, politics and change in higher education (the case of the National Autonomous University of Mexico)*. Estados Unidos, Universidad de Stanford.

Ordorika, Imanol (2014). "Renovar las políticas de acceso a la educación superior" en **Revista de la Educación Superior (RESU)** Vol. XLIII (2), Número 170, abril-junio, México, ANUIES, pp. 5-7.

Ordorika, Imanol et. Al (2016). "La autonomía universitaria en el marco del federalismo" en Muñoz, Humberto (Coord.) **¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?**, México, UNAM/ MAPorrúa, pp. 153-204.

Ortega, Max y Alicia Solís de Alba (2004). **Neoliberalismo y reforma de la legislación laboral**. México, UOM.

Pacheco, Teresa y Ángel Díaz Barriga (Coord.) (1997). **La profesión. Su condición social e institucional**. México, UNAM.

Pasma, Chandra y Erika Shaker (2018). **Contract U. Contract faculty appointments at Canadian Universities**. Canada, CCPA.

Pedró, Francesc (2004). **Fauna académica. La profesión docente en las universidades europeas**. España, UOC.

Pedroza, René y Carlos Massé (2009). **Educación y Universidad desde la complejidad en la globalización**. Porrúa, México.

Perinant, Adolfo (2004). "La universidad y la globalización" en **Conocimiento y Educación Superior**. España, Paidós.

PNUD (2014). **Informe sobre Desarrollo Humano. Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia**. Estados Unidos, PNUD.

Prigogine, Ilya (2001). **El fin de las certidumbres**. España, Taurus.

Rama, Claudio (2006). **La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina**. México, FCE.

Ramos, Arturo (2004). **Globalización y neoliberalismo. Ejes de la reestructuración del capitalismo mundial y del Estado en el fin del siglo XX**. México, Plaza y Valdés/UACH.

Ramos, Arturo et al. (2004). "Hacia una metodología crítica en las ciencias sociales (Zemelman y el pensamiento dialéctico)" en **Enfoques metodológicos críticos e investigación en ciencias sociales**. México, Plaza y Valdés/UACH.

Ramos, Arturo (2006). "Desarrollo y proyecto de nación" en **Voces del Desarrollo**. No. 1. México, Gobierno del Estado de Guerrero, pp. 17-26.

Ramos, Arturo (2018). **Globalización y precarización del trabajo académico en el siglo XXI**. Inédito

Ramos, Arturo, María Teresa Lechuga, et al. (2009). **Senderos y aventuras del conocimiento social interdisciplinario. Hacia una problematización colectiva de la Globalización y el Estado**. México, S/E.

Reich, Robert (1993). **El trabajo de las naciones**. España, Javier Vergara Editor.

Rodriguez, Marco Antonio (2018). "¿Una nueva Reforma de Córdoba? Prioridad a la esperanza y a la utopía contra la opresión y el oscurantismo" en **Balance y desafíos hacia la CRES 2018**. Argentina, IEC-CONADU/CLACSO/UNA. pp. 29-47.

Rodríguez, Israel (2017). "Al cierre de 2016 la población llegó a 122 millones 300 mil personas" en **La jornada**, 28 de junio. México, DEMOS.

Rodríguez, Roberto (2001). **El debate internacional sobre la reforma de la Educación Superior. Perspectivas nacionales**. México.

Rojas, Gustavo (2005). Modelos universitarios. **Los rumbos alternativos de la universidad y la innovación**. México, UAM/FCE.

Roldán, Genoveva (Coord.) (2013) **La globalización del subdesarrollo en el mundo del trabajo**. México, UNAM.

Rondero, Norma (2002). "El mercado académico en México: reflexiones desde la sociología del trabajo" en **Revista Sociológica. Explorando la universidad 15 años después**. Año 17, número 49, mayo-agosto, México, UAM-A, pp. 205-229.

Rondero, Norma (2005). **Transformación de los modos de regulación del trabajo académico en México, 1950-2000 (Tesis doctoral)**. México, UAM-I.

Salazar, Ma. de Lourdes (2016). **Relatos de vida e identidad docente**. México, UPN.

Sánchez, Ma. Eugenia (2004). **Las universidades de América Latina en la construcción de una globalización alternativa**. México, UIA-Puebla.

Santín, Oliver (2014). **Sucesión y balance del poder en Canadá entre gobiernos liberales y conservadores**. México, UNAM-CISAN.

Santos, Boaventura de Sousa (2015). **La universidad en el siglo XXI**. México, Siglo veintiuno editores.

Ségal, Elodie. (2011). "Tipos de regulación productiva y su impacto sobre los recursos humanos" en **Revista Economía Informa**. Núm. 370, septiembre-octubre, México, UAM-C.

Silva, César (2007). "Evaluación y burocracia: medir igual a los diferentes" en **Revista de la Educación Superior**. vol. XXVI (3), núm. 143, julio-septiembre, México, ANUIES, pp. 7-24.

Solórzano, Carmen y Karla Valverde (2009). **Experiencias docentes en ciencias sociales para la educación superior**. México, UNAM.

Sotelo, Adrián (2015). **El precariado ¿nueva clase social?** México, Porrúa/UNAM.

Sotelo, Adrián (2012). **Los rumbos del trabajo. Superexplotación y precariedad social en el siglo XXI**. México, Porrúa/UNAM.

Spring, J. (2004). **How Educational Ideologies are Shaping Global Society**. Estados Unidos, Lawrence Erlbaum Associates.

Stiglitz, Joseph (2013). "Crisis mundial, protección social y empleo" en **Revista Internacional del Trabajo**, vol. 132, número extraordinario, enero. Suiza, OIT, pp. 106-125.

Stromquist, Nelly (Coord.) (2009). **La profesión académica en la globalización**. México, ANUIES.

STUNAM (2009). **Legado sindical**, No. 2, Nueva época. México, STUNAM.

Suasnábar, Claudio, Damián del Valle, Axel Didriksson y Lionel Korsunsky (Coord.) (2018). **Balance y desafíos hacia la CRES 2018**. Argentina, IEC-CONADU/CLACSO/UNA.

- Tenti, Emilio y Cora Steinberg (2011). **Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada**. México, Siglo XXI/Unesco.
- Tenti, Emilio (Comp.) (2006). **El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Argentina, Siglo XXI.
- Terrazas, Óscar y Ma. Elena Rodríguez (Coord.) (2017). **La universidad accesible**. México, UAM-A.
- Tirelli, Vincent (2007). **The invisible faculty fight back: contingent academic labor and the political economy of the corporate university**. (Dissertation submitted to the Graduate Faculty in Political Science in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy), New York, CUNY.
- Tirelli, Vincent (2014). "Contingent Academic Labor Against Neoliberalism" en **New Political Science**. A Journal of Politics & Culture. Vol. 36, Number 4, December. USA, Routledge.
- Torres, Carlos Alberto (2007). **Educación y neoliberalismo. Ensayos de oposición**. México, Proa.
- Torres, Carlos Alberto (2016). "Ciudadanía global y el papel de las universidades" en **¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?** México, UNAM. pp. 31-57.
- Torres, Ana (2018). "El éxito del modelo educativo en Canadá, donde los profesores no se eligen en oposiciones" en **El País**, 11 de junio de 2018 en [https://elpais.com/economia/2018/05/28/actualidad/1527526183\\_441482.html](https://elpais.com/economia/2018/05/28/actualidad/1527526183_441482.html)
- Torres, Jurjo (2006). **Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado**. Madrid, Morata.
- Touraine, Alain (1995). **Crítica de la modernidad**. México, FCE.
- Touraine, Alain y Farhad Khosrokhavar (2002). **A la búsqueda de sí mismo. Diálogos sobre el sujeto**. Barcelona, Paidós.
- Treviño, Ernesto (2015). **La Educación Superior y el advenimiento de la sociedad del conocimiento**. México, ANUIES.
- Trudel, Flavie (2012). **Un Cégep dans la rue. La grève étudiante de 2012 au Cégep régional de Lanaudière à Joliette**. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Tünnermann, Carlos (2003). **La universidad ante los retos del siglo XXI**. México, Universidad Autónoma de Yucatán.
- UNESCO (1995). **Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior**, Art. 137.
- UNESCO (2005). **Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial**. Francia, UNESCO.
- United Nations (2016). **Demographic Yearbook 2015**. USA, Department of Economic and Social Affairs. ([unstats.un.org/unsd/demographic/products/dyb/dyb2015.htm](http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/dyb/dyb2015.htm)).
- UNAM (2019). **Gaceta UNAM**, número 5,028, 14 de febrero, pp. 3.
- UNAM (2019). **Gaceta UNAM**, número 5,070, 12 de agosto, pp. 3.

- United Nations (2017). **Population Censuses' Datasets (1995 - Present). Population by age, sex and urban/rural residence**. USA, Statistics Division.  
(<https://unstats.un.org/unsd/demographic/products/dyb/dybcensusdata.htm>).
- Valle, Alejandro y Blanca Martínez (2017). **Los salarios de la crisis**. México, UNAM-FE.
- Varios (2016). **¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?** México, UNAM.
- Varios (2010). **Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas**. Argentina, CLACSO/Homo sapiens.
- Varios, (2007). "Report on the International Symposium on Higher Education and Strategic Partnerships". Documento of BCTF, Vancouver.
- Vega, Renán (2015). **La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior**. Colombia, Ocean Sur.
- Vélez, Claudia et al. (Coord.) (2002). **Universidad y verdad**. Barcelona, Anthropos.
- Villa, Lorenza (2001). "El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación" en **Revisa Mexicana de Investigación Educativa**. enero-abril, vol. 6, núm. 11, México, pp. 63-77.
- Villa, Lorenza (Coord.) (2017). **La construcción de oportunidades educativas en contextos de desigualdad**. México, UNAM-IIS.
- Villaseñor, Guillermo (2003). **La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea**. México, UAM/UNAM.
- Villaseñor, Guillermo (2003). **Las políticas en educación superior durante los dos primeros años del gobierno de Vicente Fox**. México, SITUAM.
- Wagner, Judith (2003). **Unionization in the Academy. Visions and Realities**. USA, Rowman & Littlefield.
- Wallerstein, Immanuel (2011). **El moderno sistema mundial II. El mercantilismo y la consolidación de la economía-mundo europea, 1600-1750**. México, Siglo veintiuno editores.
- Wallerstein, Immanuel (2014). **El moderno sistema mundial I. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI**. México, Siglo veintiuno editores.
- Worthen, Helena (2014). **What did you learn at work today? The forbidden lessons of labour education**. USA, Hard Ball Press.
- Yerochewski, Carole (2014). **Quand travailler enferme dans la pauvreté et la précarité. Travailleuses et travailleurs pauvres au Québec et dans le monde**. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Yurén Camarena, María Teresa (1997) "Razón de ser y sentido de la universidad pública" en **La identidad en la educación superior en México**. CESU-UNAM-UAM-X-UAQ, México, pp. 203-207.
- Zangaro, Marcela (2011). **Subjetividad y trabajo. Una lectura foucaultiana del management**. Argentina, Herramienta.
- Zelman, Hugo (1997). **Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad**. UNU/COLMEX, México.

Zemelman, Hugo (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México, Siglo XXI/Crefal.

*Consultas en línea:*

<https://www.statcan.gc.ca/eng/start>

<http://www.fao.org/3/i0350s/i0350s01e.pdf>

[https://es.wikipedia.org/wiki/Organizaci%C3%B3n\\_territorial\\_de\\_Canad%C3%A1](https://es.wikipedia.org/wiki/Organizaci%C3%B3n_territorial_de_Canad%C3%A1)

<https://www.rcinet.ca/es/2019/10/22/el-bloque-quebequense-gran-ganador-de-las-elecciones-federales-2019/>

<https://www.redem.org/america-del-norte/canada/>

<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1142696/financement-budget-universite-regions-developpement>

<https://cupe.ca/education-sector>

<https://cupe.ca/sector-profile-post-secondary-education>

[https://fneeq.qc.ca/en/qui\\_sommes\\_nous-2/](https://fneeq.qc.ca/en/qui_sommes_nous-2/)

<https://iicana.org/asesoria-educativa/sistema-educativo-de-estados-unidos/>

<https://www.latimes.com/espanol/eeuu/hoyla-lat-los-recortes-de-trump-en-educacion-no-son-devastadores-son-inteligentes-20180208-story.html>

<https://mises.org/es/wire/el-gasto-del-estado-en-universidades-en-los-ee-uu-es-m%C3%A1s-alto-que-en-los-pa%C3%ADses-con-universidad>

<https://www.forbes.com.mx/las-50-mejores-universidades-en-eu>

<https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1991>

<http://www.academicworkforce.org/>

<http://www.nea.org/>

<https://data.chronicle.com/>

<https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/> (INEGI 2019)

[http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/CANADA\\_FICHA%20PAIS.pdf](http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/CANADA_FICHA%20PAIS.pdf) (Oficina de información diplomática de Canadá 2018)

<http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/> (UNAM Portal de Estadística Universitaria 2019)

<https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/en/tv.action?pid=1710000501> (Statistics Canada 2019)

<https://www.pewsocialtrends.org/essay/millennial-life-how-young-adulthood-today-compares-with-prior-generations/> (PEW Research Center USA 2019)

<https://www.quebec.ca>.

[http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/structure/qc\\_1971-20xx.htm](http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/structure/qc_1971-20xx.htm) (Site officiel du gouvernement du Québec 2019).

<https://www.bbc.com/mundo/noticians-45177236> (BBC 2018).