

REESTRUCTURACIÓN NEOLIBERAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y TRABAJO ACADÉMICO: SUS SALDOS EN EL CASO DE MÉXICO

Mtro. Yuri Jiménez Nájera

“Vivimos una era de restauración neoconservadora. Esta revolución conservadora es algo nuevo, apela al progreso, la razón, la ciencia -por ejemplo, la economía- para justificar la restauración e intenta así desplazar al pensamiento y la acción progresista hacia el arcaísmo. Convierte en normas de todas las prácticas, y por lo tanto en reglas ideales, las regularidades reales del mundo económico abandonado a su propia lógica, la llamada ley del mercado, es decir la ley del más fuerte.”

Pierre Bourdieu¹

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

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

¹ Bourdieu, Pierre. “El neoliberalismo como revolución conservadora” en: *Pensamiento y acción*. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2003; pp. 29-31.

educativo”² competitivo y estratificado en el cual las IES y sus docentes e investigadores luchan por recursos, clientela (alumnos, empresas, etc.) y prestigio³. Este proceso de reestructuración educativa neoliberal adquiere rasgos específicos durante su proceso de implantación en México a partir del inicio de la década de los ochentas del siglo XX.

CONFIGURACIÓN SOCIAL DE LA REFORMA NEOLIBERAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

A partir de las últimas dos décadas del siglo XX y en los albores del siglo XXI, después de la oleada expansiva de los años 60^s y 70^s (Wittrock, 1996), las *élites burocráticas* y los *intelectuales orgánicos* de los países industrializados⁴, de los grandes organismos internacionales o multilaterales y regionales⁵, de las corporaciones transnacionales, de institutos y fundaciones especializadas⁶ -las llamadas “*cajas de ideas*” conservadoras (Bourdieu, 2003: 123)-, de los gobiernos nacionales, de las corporaciones empresariales, de los “grandes medios” de comunicación y de las mismas instituciones de educación superior (IES) -incluidas las “escuelas del poder”⁷-, han promovido un conjunto de políticas convergentes (Schugurensky, 1998) dirigidas a impulsar la reorganización multidimensional liberal-conservadora de las sociedades en todo el mundo, incluyendo la *reestructuración neoliberal* de la educación en general y de la educación superior en lo particular⁸

² ... “la educación superior está sufriendo grandes transformaciones. Las prácticas tradicionalmente asociadas con los conceptos de ‘público’ y ‘privado’ son hoy en día inestables, ambiguas y poco claras. A nivel nacional, donde la educación superior se entiende más que nada como algo ‘público’ -*excepto en los Estados Unidos, donde ésta reviste la forma de un verdadero ‘mercado de la educación superior’*-, el aspecto ‘privado’ de la educación superior se está volviendo cada vez más importante” <subrayado y cursivas mías> (Marginson, 2005: 5).

³ El sistema educativo superior norteamericano es uno de los más heterogéneos en el mundo, al respecto Burton R. Clark señala que es un sistema mixto, público y privado, sumamente fragmentado, formado por una multiplicidad de instituciones (alrededor de 3000) entre universidades, colegios (*college*) e institutos de carreras cortas (*community college*) distribuidos en 50 subsistemas estatales (1991: 97-100), de allí que: “El sistema norteamericano permanece como el más fuertemente cargado de componentes de opción autónoma y de intercambio de mercado” (1991: 203).

⁴ El grupo G-7 formado por las siete naciones más industrializadas del mundo: Estados Unidos, Japón, Alemania, Gran Bretaña, Canadá, Francia e Italia (Schugurensky, 1998: 121), ahora G-8 con la inclusión de Rusia.

⁵ Organismos de diversos tipos como el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial de Comercio (OMC), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), la Comisión Europea (CE), entre otros.

⁶ Bourdieu incluye en esta categoría a diversas instituciones divulgadoras de las ideas neoliberales como “el Manhattan Institute de Nueva York, el Adam Smith Institute de Londres, la Deutsche Bank Foundation de Frankfurt y la Fondation Saint-Simon de París” (Bourdieu, 2003: 123).

⁷ Tales como la London School of Economics en Gran Bretaña, la Harvard Kennedy School of Government en Estados Unidos, la Escuela de Ciencias Políticas en Francia (Bourdieu, 2003: 123), el Instituto Tecnológico Autónomo de México en México, etc.

⁸ De acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE-97), la llamada educación superior o terciaria comprende los niveles de técnico superior, licenciatura y postgrado (especialización maestría y doctorado), en los que se ubican las diversas instituciones de educación superior, entre las que se encuentran las macro-universidades multidisciplinares (“multiuniversidades”), las universidades especializadas, las universidades (o institutos) politécnicas (os) o tecnológicas, los centros (o colegios) de investigación y/o postgrado (OCDE, 2004: 475-479).

(Neave, 2001) (González Casanova, 2001), logrando con ello instaurar gradualmente un *modelo educativo de mercado* en un gran número de países, en el marco originario de la reorganización estructural del capitalismo mundial -fundada en la concepción de la economía neoclásica y neoliberal- (Rivera, 1992: 45-93) (Guillén, 1985: 40ss.) (Blaug, 1985: 374ss.) (Montenegro, 1976: 30-60) (De la Garza, 2001: 19-38) iniciada en los años setenta en los países centrales.⁹

Esta *revolución conservadora neoliberal*¹⁰ se ha reforzado por la difusión masiva de una “nueva vulgata planetaria” compuesta de múltiples nociones ad hoc compartidas por las élites dirigentes en el orbe (“globalización”, “multiculturalismo”, “governabilidad”, “posmoderno”, etc.), “producto de un imperialismo propiamente simbólico alentado no sólo por los partidarios de la revolución neoliberal, que bajo el manto de la modernización pretenden reconstruir el mundo anulando las conquistas sociales y económicas que resultaron de cien años de lucha, sino también por productores culturales -investigadores, escritores, artistas y militantes de izquierda- que, en su mayoría, se siguen considerando progresistas”, *imperialismo cultural* que “apela a una violencia simbólica que se sostiene sobre una relación de comunicación destinada a promover la sumisión y la universalización” de una experiencia histórico-social particular: la sociedad norteamericana en el plano social (Bourdieu, 2003: 121-122) y el modelo norteamericano de sistema educativo y de universidad en el plano de la educación superior (Schugurensky, 1998: 124).

La reformulación liberal de la educación terciaria, determinada por múltiples actores sociales, particularmente los gobiernos neoliberales y las autodenominadas “fuerzas del mercado”, se ha expandido notablemente por todo el globo terráqueo en los cinco continentes, con rasgos similares a partir de la experiencia estadounidense, constituyéndose tendencialmente la “*universidad heterónoma*” (Schugurensky, 1998: 140-145) dependiente del mercado y de los dictados gubernamentales, como afirma Schugurensky: “Lo que es sorprendente acerca de la actual reestructuración de la educación superior es no sólo el alcance sin precedentes y lo profundo de los cambios que están teniendo lugar, sino también la similitud de las transformaciones que están

⁹ El poder económico-político de la red de los organismos internacionales que intervienen en la definición de las políticas de educación superior es enorme si se toma en cuenta su radio de acción, recursos disponibles, concentración de conocimiento, estructura centralizada y mecanismos de intervención, por ejemplo el Banco Mundial tiene presencia en 108 países y ha prestado de 1963 a 1998 \$8 600 millones de dólares para 439 proyectos relacionados con la educación terciaria (BM, 1998).

¹⁰ El neoliberalismo es una concepción económica del mundo que tiene sus raíces en las teorías económicas asociadas al surgimiento y desarrollo del capitalismo, las que por encima de sus diferencias hacen una apología de dicho régimen social y defienden al libre mercado (teorías como el *liberalismo* individualista del *laissez faire* de Adam Smith <1723-1790>, el *neoclasicismo* económico -de la optimización de los factores de la producción bajo el principio de la ley de la oferta y la demanda- elaborado por autores como Leon Walras <1834-1910>, Alfred Marshall <1842-1924>, Vilfredo Pareto <1848-1923> y sobre todo Friedrich A. Hayek <1889-1992>, defensor a ultranza de la economía de mercado y encarnizado enemigo del Estado keynesiano intervencionista y, mas recientemente, la escuela *monetarista* -que asigna a la moneda una importancia extrema en el control de la inflación y la estabilidad económica- encabezada por el economista norteamericano Milton Friedman), concibiendo a la sociedad como un simple agregado de individuos (consumidores) que compiten en el mercado por satisfacer sus necesidades, a través de la maximización de la ganancia (renta, salario, beneficio), sociedad que es autorregulada por las leyes del mercado (“la mano invisible”) y tiende al equilibrio y a la estabilidad, sin la intervención del Estado en la economía, la que requiere de plena autonomía para su desarrollo óptimo (Guillén, 1985: 16-61) (Montenegro, 1976: 30-60) (Blaug, 1985).

ocurriendo en una gran variedad de naciones con diferentes características sociales, políticas, históricas y económicas” (Schugurensky, 1998: 119), lo que muestra la fuerza económico-simbólica del *neocapitalismo globalizado*.

Las élites tecnocráticas de los organismos internacionales, en comunión con las de los estados nacionales neoliberales (Giménez, 1989) y de los sistemas de educación superior, han coordinado la reestructuración educativa mercantil (Alcántara, 2000) a partir de la confección de una agenda única (Rodríguez y Alcántara, 2003), mediante diversas estrategias¹¹ y con distintos grados de avance en cada país, bajo la tesis central de que los “sistemas escolares [públicos] son ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad” (Puiggros, 1998: 46).

Inicialmente el Fondo Monetario Internacional (FMI) y posteriormente el Banco Mundial (BM) promovieron la reducción del gasto educativo como parte del nuevo modelo económico (BM, 1995), pero su influencia llegó mas allá al determinar “desde los salarios docentes hasta cambios de estructura de los sistemas y las reformas de contenidos” (Puiggros, 1998: 50-51), con sus especificidades en cada país, mostrando su gran capacidad de intervención en las políticas educativas nacionales. Ulteriormente la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y el BM han consensuado una estrategia común de reforma bajo lineamientos semejantes (Alcántara, 2000) (Rodríguez y Alcántara, 2003), expresada en la Agenda XXI elaborada en 1998, centrada en la “pertinencia” de los SES, definida esta como “una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo” (UNESCO, 1998).

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

CARACTERIZACIÓN DEL MODELO NEOLIBERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Con base en los lineamientos comunes instituidos por la red de organismos multilaterales que intervienen en la configuración y aplicación de políticas para la educación superior en los planos global, macro-regional y nacional, tales como los ya mencionados atrás: UNESCO, Banco Mundial, BID, OCDE, etc., es posible identificar los rasgos principales de lo que puede denominarse el *modelo de mercado* dominante para la educación superior, tales como los siguientes:

¹¹ A través de evaluaciones externas y “recomendaciones” fundadas en las primeras, condicionamientos de ayudas y préstamos al cumplimiento de las recomendaciones y a la aplicación de políticas de ajuste neoliberales, clasificaciones internacionales del rendimiento de los sistemas educativos e instituciones, etc.

1. Incorporación de la lógica del mercado al interior de los SNES y de las IES, fomentándose la competencia internacional, nacional e intrainstitucional.
2. Pertinencia y relevancia de las funciones de los SNES y de las IES en la sociedad capitalista, conforme a los requerimientos de la economía de mercado en particular.
3. Control de calidad de los SNES y de las IES a través de la regulación basada en la evaluación controlada por organismos gubernamentales (Estado fiscalizador) y no gubernamentales.
4. Eficiencia, eficacia y productividad de los SNES y de las IES.
5. Reorganización y flexibilización integral de los SNES y los establecimientos.
6. Desfinanciamiento y reordenamiento del financiamiento de la educación superior pública y privada.
7. Privatización, mercantilización y descentralización de la educación superior.
8. Adopción de un modelo empresarial de gestión.
9. Crecimiento desigual y desaceleración elitista del sector.
10. Reformulación de la relación entre los SNES y las IES con el Estado neoliberal fiscalizador, a través de nuevas formas de regulación y desregulación.

Si bien se puede establecer, a partir de la convergencia de los organismos internacionales en materia de reformas a la educación terciaria, que existe un modelo neoliberal único de educación superior, con base en las evidencias internacionales, eso no implica que no existan diferencias locales, regionales, nacionales o continentales a la hora de su aplicación por los agentes concretos (OI, gobiernos nacionales o locales, autoridades universitarias, sindicatos universitarios, etc.), en tanto que el nivel educativo terciario adquiere distintas modalidades en cada región, país o subsector (privado, público, mixto; tecnológico, humanista, etc.).

LA FLEXIBILIZACIÓN Y CONTROL DEL TRABAJO ACADÉMICO: ¿RUMBO A LA PRECARIEDAD?

Desde la perspectiva neoliberal, sustentada en las teorías económico-liberales, neoclásicas y monetaristas sobre las “bondades del capitalismo” (Blaug, 1985) (Guillén, 1985: 16-61) (Montenegro, 1976: 30-60), al campo de la educación superior se le concibe como un mercado autorregulado por la competencia entre sus agentes, la cual -se afirma- “genera eficiencia, obtiene productividad y ahorra costos” (Pusser, 2005: 13), en la medida en que la lógica de la oferta y la demanda obliga a los agentes-consumidores participantes en el mercado educativo a ser eficientes en el diseño y aplicación de sus estrategias para lograr los máximos beneficios mediante los mínimos costos o inversiones (bajo el criterio de la “maximización de la ganancia”, de la optimización costo-beneficio, del cálculo racional medios-fines).

Dicha perspectiva, al ser retomada e impulsada por las élites de los organismos internacionales o multilaterales (Vinokur, 2004), de los gobiernos nacionales y estatales (o provinciales) y de las mismas IES, y ser traducida en políticas y programas económicos, sociales y educativos, ha tenido múltiples consecuencias en la educación superior en general (ver *supra*) y en la situación del trabajo académico en lo particular. De esta manera, la lógica de mercado instaurada en la educación terciaria conlleva la lógica de la competencia por la obtención de recursos escasos (fuentes de financiamiento, salarios, estímulos, becas, plazas académicas, etc.) entre gobiernos -en sus distintos niveles-, empresas -nacionales y transnacionales-, IES -nacionales e internacionales, públicas, privadas y “mixtas”, consorcios-, académicos¹² -por institución o disciplina, prestigio, forma de contratación y nombramiento laboral-, estudiantes -por su capital cultural en sus distintas modalidades, capital social y económico, género-, familias -por su pertenencia de clase- y/o asociaciones -gremiales, profesionales, religiosas, etc.-; lógica mercantil de la que se desprenden distintas estrategias para su realización, tales como la creciente privatización de la educación superior, su comercialización y diversificación institucional, la retracción financiera del Estado, la evaluación de la eficiencia como control de calidad, la flexibilización de los SES y las IES, la adopción de formas de gestión empresariales o la descentralización de los SES.

La lógica del mercado, al ser instaurada en el subcampo del trabajo académico, está modificando de manera considerable las condiciones, relaciones, prácticas y culturas de las comunidades académicas en distintos niveles (SES, IES, espacio de trabajo), ámbitos (público, privado, “mixto”; federal, estatal) y grados de profundidad (mayor o menor estatización o liberalización comercial), en función de las características histórico-contextuales de cada país¹³, lo que genera situaciones diferenciadas entre los países desarrollados, los semidesarrollados y las naciones más pobres.

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

¹² De acuerdo con Annie Vinokur, el economista liberal Adam Smith afirmaba que la “competencia entre docentes, una modesta aportación de las familias a su remuneración para incentivar sus compromisos y la obligación para cada hombre de presentar un examen sobre los conocimientos básicos para obtener el derecho a ejercer una profesión deben asegurar la eficiencia interna de los establecimientos educativos” (Vinokur, 2004).

¹³ Por ejemplo, hay países que por razones históricas cuentan con sistemas nacionales de educación superior mayoritariamente públicos (Estados Unidos, Suecia, Francia, Alemania, Uruguay, Argentina, Bolivia, Panamá, Nicaragua) o mayoritariamente privados (Japón, Brasil, Colombia) o compuestos por alrededor de 50% de su matrícula inscrita en IES públicas y el otro 50% en IES privadas (Chile, El Salvador) (Johnstone, 1998: 15-17) (Brunner, 1994) (Didou, 1998) (Cfr. Clark, 1991: 199ss), además de que sus formas de articulación con el sector productivo, con el Estado y con las clases sociales y grupos organizados varía entre cada país, lo que provoca situaciones diferenciadas para sus comunidades académicas.

1. La exigencia de mayor eficiencia y competitividad propicia la tendencia a la creciente *flexibilización del trabajo académico*¹⁴, en sus distintas modalidades (De la Garza, 1993): la adopción de nuevas formas de organización del trabajo académico (institucionalización de equipos de trabajo o “cuerpos académicos”, organización institucional matricial o en red), el salario flexible -precio de la fuerza de trabajo- asociado a la productividad a través de programas de estímulos y las relaciones laborales flexibles centradas en la contratación provisional, fomentando en algunas instituciones el trabajo académico polivalente o multifuncional que integre varias actividades (docencia, investigación, difusión, gestión, representación, consultoría, etc.) y tenga gran movilidad horizontal (entre programas, departamentos o instituciones), esto conforme a los objetivos prioritarios de la institución y las necesidades planteadas a la misma desde fuera (por empleadores, Estado, etc.) (Barrow, 1993). La flexibilización incluye diversos programas internos y externos de estímulos a la productividad del personal académico y la consiguiente deshomologación salarial (Ibarra et. al., 1993) *-flexibilización salarial-*, además del fomento a las contrataciones temporales y la jornada de trabajo parcial (Shugurensky, 1998). La flexibilidad se asocia con un mayor control burocrático sobre el trabajo académico, en la medida en que se articula con la concentración de las decisiones en los órganos directivos del SES y de las IES, a través de la evaluación y fiscalización “a distancia” de la operación y resultados institucionales e individuales, con la finalidad de regular e incrementar su productividad y competitividad, así como de reorientar -en su caso- el trabajo académico y el mismo conocimiento como materia de trabajo de aquel, configurándose nuevas formas de regulación del trabajo.

2. La expansión del sector privado lucrativo y no lucrativo provoca el crecimiento del empleo académico precario (contratación provisional e inseguridad laboral, sobrecargas de trabajo, prestaciones mínimas, sin derecho a la jubilación, con escasa libertad académica, etc.) utilizado de manera generalizada por las nuevas IES empresariales (*for profit*), situación que también avanza en las IES públicas.

3. Una nueva macro división del trabajo académico que tiende a la fragmentación y atomización del conjunto, producto de la expansión del subsector privado, la promoción de la diversificación institucional y la reorientación de la matrícula, con lo que se produce la

¹⁴ “Parte integrante de la flexibilización laboral son los ataques lanzados en contra de la definitividad, basados en que su propósito original (la protección de la libertad académica) ha sido distorsionada por la seguridad laboral de los miembros del personal académico. Las presiones para eliminar dicha definitividad han tenido éxito en algunas ocasiones (en Gran Bretaña ya ha sido abolida), pero hasta ahora la comunidad académica ha sido capaz de preservarla o al menos de negociarla (como ha ocurrido recientemente en la Universidad de Minnesota)” (Schugurensky, 1998: 138). La flexibilidad es evidente en el crecimiento de los académicos interinos: “En la universidad de California, [en] los Ángeles, por ejemplo, el 59% de todos los cursos de pregrado son dictados por profesores interinos. En el departamento de inglés de esa misma universidad la proporción es mayor aún, siendo el 75% interinos y el 25% definitivos” (Schugurensky, 1998: 138).

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

4. La intensificación de la fuerza laboral académica, al incrementarse las exigencias de mayor eficiencia, eficacia y productividad, como resultado tanto de la competencia en la creciente industria de la educación superior (Barrow, 2004) y el mercado emergente de la educación superior (Marginson, 2005), como de la presión ejercida por el Estado fiscalizador para el mejoramiento de los índices de rendimiento individuales, grupales, institucionales y sectoriales, a los que se tiende a asociarse el financiamiento, y del debilitamiento político-sindical del sector.

5. La aplicación de la “lógica de la empresa” capitalista a la organización del trabajo académico, al adoptar las llamadas nuevas formas de organización del trabajo confeccionadas en el sector empresarial de los países industrializados, como el caso de la formación de grupos de trabajo relativamente autárquicos tales como los “círculos de calidad” semiautónomos y autorregulados destinados a mejorar la calidad y la productividad de la empresa o institución (lo “cuerpos académicos” en México) y el “enfoque de calidad total” {en lugar de permanecer centralizado el control de calidad, “el control de la calidad total pasa a incumbir a todos” los miembros de la organización (OIT, 1999)}.

6. La adopción de sistemas de “control de calidad” del trabajo académico, a través de mecanismos de evaluación externos e internos basados en normas nacionales e internacionales creadas por una “red internacional de organismos de control de calidad” (El-Khawas, 1998: 16) las que se han traducido en “indicadores de desempeño” del personal académico y, como consecuencia, en la probable pérdida, en diversos grados, de la libertad académica (libertad de pensamiento, cátedra e investigación).

7. La reconversión, devaluación o reevaluación del trabajo académico (en su conjunto y de manera diferenciada por disciplinas y/o profesiones) al reformularse su contenido a causa de reformas curriculares impuestas por las “necesidades del mercado”, del peso entre las actividades de investigación, docencia y difusión a favor de la primera o la segunda según el caso (dependiendo del tipo de institución, tipo de reforma elegida, política educativa vigente, etc.), de la adopción de modelos académicos disciplinarios, interdisciplinarios o transdisciplinarios.

8. Una mayor estratificación, heterogeneidad y fragmentación dentro y entre las comunidades académicas e instituciones, debido a la multiplicidad de niveles de remuneración ocasionados por los programas de estímulos (Ibarra, 2001), las diferencias salariales y de materia de trabajo entre los distintos tipos de instituciones (públicas, privadas no lucrativas y lucrativas, federales y estatales, IES de docencia o investigación, etc.) generadas por el proceso de diversificación institucional, promovido tanto por las políticas públicas como por el mercado.

9. La acentuación de la competencia interacadémica entre grupos e individuos por la obtención de recursos y reconocimientos o el control de espacios e instancias académicas o administrativas, la cual conduce a una especie de “darwinismo social” entre los académicos basado en la *rational choice* -en el que sobreviven o sobresalen los que cuentan con una mayor capacidad de adaptación-, acrecentándose el “individualismo académico” competitivo y la atomización de las plantas académicas, propiciándose una verdadera contienda político-académica por los bienes materiales y simbólicos propios de la profesión (Ibarra, 2001), generándose disputas entre figuras académicas distintas como la del profesor diferenciado del investigador, el profesor-investigador, el investigador-profesor, el profesor o investigador comisionados -dentro o fuera de la institución-.

10. Efectos de las nuevas tecnologías en el trabajo académico, positivos y negativos, tales como la intensificación del intercambio académico, la mayor disponibilidad de información “al instante” y en el “lugar de trabajo”, la aparición de nuevas enfermedades asociadas al uso intensivo de la computadora, etc.

11. La demanda de carreras determinadas -tradicionales y nuevas- por los consumidores de la educación superior (alumnos, empresarios, Estado), propicia la expansión y el fortalecimiento de ciertas disciplinas y plantas académicas, y el debilitamiento, estancamiento, reducción o incluso la posible desaparición de otras comunidades disciplinarias o profesionales, “cosas del mercado”, se dirá.

12. La tendencia al debilitamiento del poder académico en varios niveles (macro, meso y microsocioal): en los SES, en las IES y en sus centros y lugares de trabajo, al trasladarse las decisiones a otros actores institucionales (burocracia) y sistémicos (Estado, corporaciones empresariales¹⁵ -nacionales y transnacionales-, organismos privados o gubernamentales de control de calidad -evaluadores y certificadores- nacionales e internacionales), al tender a reducirse la participación de los órganos colegiados en la toma de decisiones e inclinarse hacia la concentración en los órganos burocrático-gerenciales universitarios (Didou, 2004) (Guadilla, 2004) (Altbach, 2004) (El-Khawas, 1998) y a tender a perder parcialmente el control sobre su propio trabajo y materia de trabajo: el conocimiento¹⁶.

13. El avance de las reformas neoliberales de los SES en el mundo denota tanto la hegemonía de las élites tecnocráticas (*poder burocrático*) gubernamentales y empresariales en el campo de la educación superior y de la ciencia, como el debilitamiento de las comunidades académicas (*poder académico*) (Bourdieu, 2003) que se han opuesto a la imposición de los cambios (Schugurensky, 1998: 120ss) (Rodríguez, 2004) (Knight, 2004).

¹⁵ ...“la transformación de colegios y universidades en corporaciones inevitablemente lleva a una pérdida de control y gobernabilidad del profesorado” (Barrow, 2004).

¹⁶ “Por otro lado, hay que tomar en cuenta que quizás, por primera vez en la época moderna, va a ocurrir que la comunidad académica no va a tener el monopolio de las decisiones en materia educativa, debido a que, como todos sabemos, el valor económico del conocimiento está prevaleciendo en el actual modelo de globalización mercantil” (Guadilla, 2004) tendiente a la liberalización y conformación del libre mercado de la educación superior.

En los casos en que las reformas han suscitado la resistencia organizada y/o aislada de los académicos, su impacto ha sido aminorado.

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

REESTRUCTURACIÓN NEOLIBERAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

En el caso de México, la implantación gradualista del *modelo de mercado* en la educación superior comienza en 1983, con el gobierno priísta encabezado por el presidente Miguel de la Madrid (1982-1988), en plena crisis económica -después del período de los años setenta caracterizado por la expansión no regulada de este nivel educacional y el auge del sindicalismo universitario (Gil, 1994: 23-42)-, en el marco de las líneas de transformación mundiales de la era neoliberal globalizada. Durante la década perdida de los ochenta el nuevo Estado mexicano busca reforzar su intervención en el sector, desestructurándolo para sentar las bases de la reforma neoliberal, en un período de fuertes recortes al gasto educativo, devaluación salarial, deterioro de la infraestructura, alta conflictividad (laboral y estudiantil) en las instituciones y posterior declive del sindicalismo independiente.

El SES entró a partir de 1989 a un período de cambios incrementales cuantitativos y cualitativos: sostenimiento de la reducción del gasto público en educación superior con una relativa recuperación sin alcanzar los niveles de 1982, desaceleración del crecimiento del sector, tendencia a la expansión de la privatización del sistema, reforzamiento de los mecanismos estatales de control de las instituciones, flexibilización de las IES y sus trabajadores, entre los principales.

En los años noventa el Estado mexicano se fija como meta *reestructurar y reorientar* la educación terciaria en función de las políticas estatales neoliberales y las necesidades de la empresa privada, para acrecentar su *eficiencia* interna, asumiendo compromisos de *productividad*, privilegiando la educación científico-tecnológica, racionalizando "sistemáticamente los costos educativos", para "asegurar la calidad de sus servicios mediante formas eficientes de trabajo que incrementen la

productividad” de la misma¹⁷, apareciendo con claridad los criterios de *maximización de la eficiencia* (insumo/producto) y *control de calidad* característicos del nuevo modelo, con el fin último de hacer a las IES más funcionales (*refuncionalización*) a las necesidades del modelo de desarrollo imperante impulsado por las políticas económica y educativa del Estado. Las IES en México, fuentes de producción de conocimientos aplicables al desarrollo económico y a la administración de la compleja organización social, han entrado a un proceso de cambio impuesto desde el poder, dada la creciente importancia económica, política y social que han cobrado las IES en nuestro país, semiindustrializado y semiprofesionalizado.

Las implicaciones de la *reestructuración gradualista neoliberal* para la educación superior mexicana son múltiples, entre ellas podemos destacar las tendencias siguientes:

A. La *cobertura* de la educación superior se mantiene relativamente estable, conservando su carácter excluyente y elitista: la TBE:20-24¹⁸ (Tasa Bruta de Escolaridad) pasa del 14.9% en 1990 al 16.8% en 1998, al 17.7% en 1999 (ANUIES, 2000) y al 19.1% en el 2001 (Fox, 2003), como contraparte la TBEx:20-24¹⁹ (Tasa Bruta de Exclusión Educativa) se reduce mínimamente del 85.1% al 80.9% entre 1990 y 2001; incluso el nivel de *absorción*²⁰ de la educación superior desciende abruptamente sin visos de recuperación en lo inmediato, al pasar de un 103.3% (en licenciatura y normal) en 1980 a un 87.2% en 2001 y a 85.4 % en 2003, es decir que la demanda crece mas que la oferta educativa;

B. *Crecimiento desigual* por sectores, en el que hay un *estancamiento* y desaceleración brusca de las universidades públicas (mientras que en los años setentas el crecimiento trianual de la matrícula en licenciatura -pública y privada- estaba por encima del 40%, a fines de los ochentas llega al 5%, a mediados de los noventa al 4.6%, iniciando una relativa recuperación de alrededor del 20%, en tanto que en términos comparativos el sector público crece 50% de 1970 a 1973 y sólo 0.1% de 1991 a 1994 el sector privado crece 34% y 24% respectivamente; entre 1980 y 1994 se crearon sólo 3 universidades públicas, el crecimiento anual promedio de la matrícula en licenciatura entre 1988 y 1994 fue del 0.83% en el caso de las IES públicas y del 7.54% en el de las privadas, de 1990 a 2000 la tasa media de crecimiento anual para la educación privada y pública fue de 10.68% y 3.21% respectivamente; en el sexenio de CSG el sector público creció 4% en su matrícula frente al 55% del privado <ver CUADROS 1 y 2>) y un crecimiento del sector privado (del 11.7% de la matrícula nacional en 1975 pasa al 27.6% en 1999, al 29.4% en el 2000 y al 33.42% en 2003; la matrícula pública creció 225% en la década de los 70 y 33% en los noventa, en cambio la privada creció 203%

¹⁷ Cfr.: *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. SEP, 1990. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. SEP, 1995. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. SEP, 2001.

¹⁸ Tasa Bruta de Escolaridad en el rango de edad 20-24 años (matrícula/población de 20-24 años).

¹⁹ La Tasa Bruta de Exclusión Educativa incluye aproximadamente a la población de 20 a 24 años que no tiene acceso a la educación superior (población de 20 a 24 años – matrícula).

²⁰ Absorción: relación porcentual entre el nuevo ingreso a primer grado de un nivel educativo (superior), en un ciclo escolar dado, y el egreso del último grado del nivel educativo inmediato inferior (bachillerato) del ciclo escolar anterior.

y 165% en las mismas décadas; tan solo de 1980 a 1994 se crean 35 universidades privadas) y de las universidades tecnológicas (en 1999 sumaban 38, en 2001 48, 54 en 2002 y 59 en 2003), además de la creación de las universidades politécnicas (6 en total en 2003) e interculturales (2 de reciente creación). El crecimiento desigual también se observa en las plantas académicas, ya que mientras en 1970 el 83.6% del personal académico era contratado por una IES pública y el 16.4% por una IES privada, en 2003 la situación había cambiado radicalmente puesto que el 61% se ubicaba en las públicas y el 39% en las privadas, perdiendo las primeras casi 23 puntos porcentuales en treinta años <ver CUADROS 3 y 4>;

C. *Flexibilización* integral de las IES: tanto de sus trabajadores (de sus salarios, contrataciones y jornada de trabajo) como de sus formas de organización, sus programas académicos, funciones y servicios; el SES pasa por un período prolongado de descentralización de la matrícula nacional (el 53% de esta se concentraba en 1970 en el DF, en 1994 sólo el 23% del total);

D. *Reforma interna de corte eficientista*: las IES entran a un proceso de transformación por presión de la burocracia estatal, en el que se evalúan sus resultados y se promueve la productividad y la competencia entre los académicos (mediante múltiples programas de estímulos que se utilizan para reorientar sus tareas en función de las prioridades gubernamentales), los empleados administrativos y las IES en su conjunto, así como el rendimiento eficientista de los estudiantes;

E. Proceso prolongado de *reducción del gasto estatal*: la educación superior pública ve disminuido su presupuesto drásticamente durante la década de los ochenta y es sometida a una campaña de *desprestigio* en los medios para justificar la reducción, situación que continuará durante los noventa con una relativa recuperación con altibajos sin llegar a alcanzar los niveles de inversión de 1982 (los más altos en la historia nacional), habiendo una pérdida sostenida durante ambas décadas del 30% aproximadamente respecto al presupuesto del 82 (OCDE, 1997:124), habiendo una disminución del financiamiento estatal en términos reales (caída de los salarios reales, subsidios condicionados por obtención de resultados, reducción del costo por alumno, encarecimiento de cuotas y servicios);

F. La relación de las IES con el Estado se modifica al pasar del financiamiento público y la autonomía institucional (autogobierno) a la *fiscalización estatal* creciente (evaluación integral de la eficiencia con base en criterios impuestos por el Estado) y al rendimiento de cuentas ante el mismo Estado (productividad institucional); incluyendo el reforzamiento de los mecanismos de evaluación de las instituciones, de su personal, organización y resultados en función de criterios de productividad (costo/beneficio);

G. Se pretende *orientar y controlar el conocimiento* que se produce y difunde en las IES, para hacerlo más funcional a las necesidades del mercado ocupacional y de las prioridades gubernamentales, a través de la evaluación y la tendencia a *concentrar el poder* en las rectorías y juntas de gobierno -con participación de los agentes económicos externos-, así como la flexibilización y control del currículum y del trabajo académico;

H. Vincular más a las IES con las necesidades cambiantes del sector productivo (creación de nuevas carreras demandadas por el mercado, promoción de las universidades tecnológicas y politécnicas, fomento de la investigación aplicada por encima de la pura, etc.);

I. Debilitamiento de los sindicatos universitarios y los contratos colectivos de trabajo (académicos y/o administrativos) y fomento de nuevas formas no sindicales de representación política; entre otros aspectos (OCDE, 1997: 63, 221ss) (Banco Mundial, 1995).

En resumen, el modelo educativo neoliberal-autoritario se ha caracterizado por un mayor control del sector desde el Estado fiscalizador a partir de criterios de eficiencia (insumo/producto) y eficacia (en contradicción con los preceptos liberales y antiintervencionistas aplicados al Estado)²¹, para hacer a las IES públicas y a los académicos más flexibles, productivos y funcionales al modelo de desarrollo nacional impulsado por las políticas económica y educativa imperantes,²² lo que no ha ocurrido sin resistencias y conflictos, provocando procesos como la concentración del poder en las burocracias, la disminución de recursos, la implantación de la lógica del mercado en las IES y sus comunidades, la privatización del sector, etc. Con lo anterior, las condiciones del trabajo, de la producción y distribución del conocimiento y de la distribución del poder en el campo universitario se han modificado, en un proceso complejo de cambios.

Para el personal académico el nuevo modelo educativo ha implicado la flexibilización y precariedad de su trabajo, su fragmentación, hiper-estratificación, individualización y competencia político-académica por los bienes materiales y simbólicos propios de la profesión (Ibarra, 2001). A nivel institucional, la instauración paulatina de diversas reformas institucionales eficientizadoras, verticales y flexibilizadoras han derivado en conflictos de intereses entre sectores de las comunidades universitarias (paros y huelgas sindicales y estudiantiles), conciliaciones entre los actores involucrados (reformas universitarias consensadas), procesos de resistencia y modificación de las relaciones de poder al interior de las IES (académicos-académicos, representantes-representados, representantes-representantes, autoridades-académicos), de manera diferenciada en el sector público y en el privado.

CONCLUSIONES

La reestructuración neoliberal de la educación superior mexicana, iniciada en 1982-1983 como producto de la crisis del modelo económico de desarrollo y de las políticas neoliberales

²¹ “En esta inusual combinación de liberalización del mercado e intervencionismo del estado, este último se aleja de la función de financiar la educación y el mercado toma su lugar. Paradójicamente, a la vez que se relajan los controles económicos, se endurecen los controles ideológicos”. Ver nota 40 en Schugurensky, 1998: 142.

²² La nueva universidad, en un período de recursos limitados, se sustenta en una fuerza de trabajo académico flexible, en un “crecimiento” por sustitución y no por acumulación en el que se identifican programas académicos débiles y se les reduce o elimina para reasignar sus recursos a otros programas prioritarios (estrategia de *excelencia selectiva* especializada) compactando, reduciendo o eliminando departamentos académicos para establecer una estructura académica más flexible, reorientando a las IES a fin de que adopten una “área de concentración” limitada de profesiones en función de la demanda en el mercado laboral y la matrícula (Barrow, 1993:28-35).

impuestas en el país; ha tenido un carácter autoritario, al imponerse a las IES públicas desde el Estado fiscalizador²³ (en contraste con las IES privadas que han vivido en un clima de *laissez faire*), el cual refuerza su intervención en las instituciones públicas -a través de la manipulación del presupuesto y de las normas jurídicas- reduciendo su autonomía, en nombre de la rendición de cuentas y del incremento de la eficiencia institucional y de la productividad de su personal académico (bajo el precepto neoclásico de “hacer más con menos” convertido en eslogan político), privilegiando la educación científico-tecnológica en detrimento de las ciencias sociales y humanidades, racionalizando "sistemáticamente los costos educativos" del SNES bajo criterios eficientistas y contables, para “asegurar la calidad de sus servicios mediante formas eficientes de trabajo que incrementen la productividad” y competitividad del sistema²⁴, con base en los criterios de maximización de la eficiencia (insumo/producto) y control de calidad (evaluación) característicos del nuevo modelo, con el fin de hacer a las IES y al trabajo científico más funcionales (refuncionalización) a las necesidades del modelo de desarrollo librecambista adoptado.

Particularmente, para el personal académico el nuevo modelo educativo ha implicado, entre otras cosas, la tendencia a la flexibilización de su trabajo {inseguridad laboral, intensificación del trabajo, etc. (Schugurensky, 1998: 137-140) (De la Garza, 1993: 60-65)}, el deterioro de su salario y condiciones de trabajo y de vida, la deshomologación salarial mediante los programas de estímulos a la productividad y la competencia político-académica para obtenerlos (Ibarra, 2001) (Izquierdo, 2000), la tendencia a la relación laboral individualizada, su estratificación piramidal, la imposición de áreas de investigación "prioritarias" (para el mercado y/o para el Estado), la aparición de nuevas formas de representación política de sus intereses dentro y fuera de las IES, la reconfiguración de sus propias identidades (disciplinarias, profesionales, institucionales, gremiales, sindicales), los efectos positivos y negativos de las nuevas tecnologías (Schugurensky, 1998: 130-132), el consiguiente debilitamiento de la libertad de cátedra e investigación, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara S., Armando, Ricardo Pozas Horcasitas y Carlos Alberto Torres (coords.). Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo. SXXI, México, 1998.
- Alcántara S., Armando. “Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales” en: Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democratización. Tomo I. CEIICH-UNAM, México, 2000.

²³ “En esta inusual combinación de liberalización del mercado e intervencionismo del estado, este último se aleja de la función de financiar la educación y el mercado toma su lugar. Paradójicamente, a la vez que se relajan los controles económicos, se endurecen los controles ideológicos”. Ver nota 40 en Schugurensky, 1998: 142.

²⁴ Cfr.: *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. SEP, 1990. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. SEP, 1995. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. SEP, 2001.

- Altbach, Philip G. (coordinador). El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo. UAM-Azcapotzalco, México, 2004.
- Altbach, Philip. Educación superior comparada. El conocimiento, la Universidad y el desarrollo. Universidad de Palermo, Buenos Aires, 2001.
- Banco Mundial. El control de calidad en la educación superior: avances recientes y dificultades por superar. Washington, Banco Mundial, 1998.
- Banco Mundial. El financiamiento de la educación en los países en desarrollo. Washington, Banco Mundial, 1995.
- Banco Mundial. The World Bank and tertiary education. Washington, World Bank, 1998.
- Barrow, Clyde W. “La liberación del comercio y la transnacionalización de la industria superior de EE.UU.”, Revista de la Educación Superior, vol. XXXIII (2), No. 130, ANUIES, México, 2004.
- Barrow, Clyde. “De la multiuniversidad a la flexiuniversidad: la reorganización post-industrial del trabajo académico”, en El Cotidiano, año 9, núm. 55, junio de 1993, pp. 28-35.
- Becher, Tony. Tribus y territorios académicos. Gedisa, Barcelona, 2001.
- Blaug, Mark. Teoría económica en retrospectiva. FCE, México, 1985.
- Bourdieu, Pierre. “El neoliberalismo como revolución conservadora” en: Pensamiento y acción. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2003; pp. 29-31.
- Brunner, José Joaquín (coordinador), Jorge Balán, Hernán Courard, Cristián Cox, Eunice Durham, Ana María García de Fanelli, Rollin Kent, Lúcia Klein, Ricardo Lucio, Helena Sampaio, Simon Schwartzman y Mariana Serrano. Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000. CEDES, Buenos Aires, Argentina. 1994.
- Casanova Cardiel, Hugo. “La universidad hoy: ideas y tendencias de cambio”, en: Muñoz García, Humberto (coord.). Universidad: política y cambio institucional. CESU-Porrúa, México, 2002.
- Clark, Burton R. El sistema de educación superior. Nueva Imagen, México, 1991.
- De la Garza Toledo, Enrique. Reestructuración productiva y respuesta sindical en México. UNAM/UAM-I, México, 1993.
- De la Garza, T. Enrique (coord.). Democracia y cambio sindical en México. Plaza y Valdés, México, 2001.
- Didou Aupetit, Sylvie (coord.). Integración económica y políticas de educación superior. Europa, Asia Pacífico, América del Norte y Mercosur. ANUIES, México, 1998.

- Didou Aupetit, Sylvie. "Presentación El comercio educativo: ¿tema de moda o asunto de agenda?", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIII (2), No. 130, ANUIES, México, 2004.
- El-Khawas, Elaine et. al. *El control de calidad en la educación superior: avances recientes y dificultades por superar*. Washington, Banco Mundial, 1998.
- Fox Quezada, Vicente. *Tercer informe de gobierno*. Presidencia de la República, México, 2003.
- García Guadilla, Carmen. "Comercialización de la educación superior. Algunas reflexiones para el caso latinoamericano", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIII (2), No. 130, 2004.
- Gil Antón, Manuel et al. *Los rasgos de la diversidad*. UAM-A. México, 1994.
- Giménez, G. *Teoría y análisis de la cultura*. 2 volúmenes, CONACULTA-ICOCULT, México, 2005.
- Giménez, Gilberto. *Poder, estado y discurso*. UNAM, México, 1989.
- González Casanova, Pablo. *La Universidad necesaria en el siglo XXI*. Era, México, 2001.
- Guillén Romo, Héctor. *Orígenes de la crisis en México 1940/1982*. Era, México, 1985.
- Ibarra Colado, E. (Coord.) *La universidad ante el espejo de la excelencia*. México, UAM-I, 1993.
- Ibarra Colado, E. *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. UNAM-UAM-ANUIES, 2001.
- Izquierdo Sánchez, Miguel Angel. *Sobrevivir a los estímulos: académicos, estrategias y conflictos*. UPN, México, 2000.
- Johnstone, D. Bruce. *Financiamiento y gestión de la enseñanza superior: Informe sobre los progresos de las reformas en el mundo*. Banco Mundial, 1998.
- Knight, Jane. "¿Por qué el análisis del GATS es importante para la educación? Temas sobre políticas y puntos de vista de los interesados", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIII (2), No. 130, ANUIES, México, 2004.
- Laval, Christian. *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós, Barcelona, 2004.
- Marginson, Simon. "Educación superior, competencia nacional y mundial. Volteretas la binomio público-privado", *Cuadernos del Seminario de Educación Superior de la UNAM*, núm. 3, UNAM y Miguel Ángel Porrúa, México, 2005.
- Montenegro, Walter. *Introducción a las doctrinas político-económicas*. FCE, México, 1976.
- Neave, Guy. *Educación superior: historia y política*. Gedisa, Barcelona, 2001.
- OCDE. *Exámenes de las políticas nacionales de educación*. México. Educación superior. OCDE, París, 1997.

- OCDE. Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2003. Santillana, México, 2004.
- OIT. Introducción al estudio del trabajo. Limusa-OIT, México, 1999.
- Planas, Jordi. "Querían recursos humanos y llegaron ciudadanos. Reflexiones sobre el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación". Revista de la Educación Superior. Vol. XXXIII(2), No. 130, Abril-Junio de 2004.
- Puiggrós, Adriana. "Educación neoliberal y alternativas" en : Alcántara S., Armando, Ricardo Pozas Horcasitas y Carlos Alberto Torres (coords.). Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo. SXXI, México, 1998.
- Pusser, Brian. "Educación superior, el mercado emergente y el bien público", Cuadernos del Seminario de Educación Superior de la UNAM, núm. 2, UNAM y Miguel Ángel Porrúa, México, 2005.
- Rivera Ríos, Miguel Ángel. El nuevo capitalismo mexicano. Era, México, 1992.
- Rodríguez Gómez, Roberto. "Inversión extranjera directa en educación superior. El caso de México", Revista de la Educación Superior, vol. XXXIII (2), No. 130, ANUIES, México, 2004.
- Rodríguez, Roberto y Armando Alcántara. "Toward a Unified Agenda for Change in Latin American Higher Education. The Role of Multilateral Agencies", en: Stephen J. Ball, Gustavo Fischman y Silvina Gvirtz (eds.), Crisis and Hope. The Educational Hopscotch of Latin America. Routledge and Falmer, Nueva York y Londres, 2003.
- Rodríguez, Roberto. "La educación superior en el mercado. Configuraciones emergentes y nuevos proveedores", en Marcela Mollis (ed.), Las universidades en América Latina ¿Reformadas o alteradas?, Buenos Aires, CLACSO, 2003.
- Schugurensky, Daniel. "La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónomo?" en : Alcántara S., Armando, Ricardo Pozas Horcasitas y Carlos Alberto Torres (coords.). Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo. SXXI, México, 1998.
- UNESCO. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. París, 1998.
- UNESCO. Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. UNESCO, París, 1995.
- UNESCO/IESALC. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior. IESALC, Caracas, 2006.

Vinokur, Annie. "El Comercio de la educación en cuestiones", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIII (2), No. 130, ANUIES, México, 2004.

Wit, Hans (2005), "El proceso Bolonia. Hacia una zona de educación superior europea", *Foreign Affaire en Español*, vol. 5, núm. 2, pp. 52-71.

Wittrock, Björn. "Las tres transformaciones de la universidad moderna", en: Sheldon Rothblatt y Björn Wittrock (comps.). *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad moderna*. Pomares, Barcelona, 1996; pp. 331-394.

Anexos

Cuadro 1					
CRECIMIENTO POR SEXENIO LICENCIATURA PÚBLICA (1970-2003)					
SEXENIO	AÑO	LICENCIATURA*	CRECIMIENTO ABSOLUTO	CRECIMIENTO PORCENTUAL	CRECIMIENTO ACUMULADO
GDO (1964-1970)	1970-1971	217,076			
LEA (1970-1976)	1976-1977	471,062	253,986	117.0	253,986
JLP (1976-1982)	1982-1983	765,105	294,043	62.42	548,029
MMH (1982-1988)	1988-1989	912,048	146,943	19.21	694,972
CSG (1988-1994)	1994-1995	949,196	37,148	4.1	732,120
EZPL (1994-2000)	2000-2001	1,192,959	243,763	25.7	975,883
VFQ (2000-2006)	2003-2004	1,385,300	192,341	16.1	1,168,224

Notas: Hasta 1981-1982 incluye posgrado. Siglas.- GDO: Gustavo Díaz Ordaz, LEA: Luis Echeverría Álvarez, JLP: José López Portillo y Pacheco, MMH: Miguel de la Madrid Hurtado, CSG: Carlos Salinas de Gortari, EZPL: Ernesto Zedillo Ponce de León, VFQ: Vicente Fox Quesada.
Fuentes: www.sep.gob.mx; FOX Quezada, Vicente, *Tercer informe de gobierno*, 2003 (cálculos nuestros).

Cuadro 2					
CRECIMIENTO POR SEXENIO LICENCIATURA PRIVADA (1970-2003)					
SEXENIO	AÑO	LICENCIATURA*	CRECIMIENTO ABSOLUTO	CRECIMIENTO PORCENTUAL	CRECIMIENTO ACUMULADO
GDO (1964-1970)	1970-1971	35,160			
LEA (1970-1976)	1976-1977	55,442	20,282	57.7	20,282
JLP (1976-1982)	1982-1983	124,475	69,033	124.51	89,315
MMH (1982-1988)	1988-1989	173,116	48,641	39.08	137,956
CSG (1988-1994)	1994-1995	267,977	94,861	54.8	232,817
EZPL (1994-2000)	2000-2001	525,058	257,081	95.9	489,898
VFQ (2000-2006)	2003-2004	665,500	140,442	26.7	630,340

Notas: Hasta 1981-1982 incluye posgrado. Siglas.- GDO: Gustavo Díaz Ordaz, LEA: Luis Echeverría Álvarez, JLP: José López Portillo y Pacheco, MMH: Miguel de la Madrid Hurtado, CSG: Carlos Salinas de Gortari, EZPL: Ernesto Zedillo Ponce de León, VFQ: Vicente Fox Quesada.
Fuentes: www.sep.gob.mx; FOX Quezada, Vicente, *Tercer informe de gobierno*, 2003 (cálculos nuestros).

Cuadro 3				
ACADÉMICOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA (1970-2003)				
Año	Académicos	Δ absoluto	Δ %	Δ acumulado
1970-1971	20,944	-	-	-
1971-1972	23,464	2,520	12	2,520
1972-1973	26,095	2,631	11	5,151
1973-1974	30,643	4,548	17	9,699
1974-1975	35,833	5,190	17	14,889
1975-1976	41,116	5,283	15	20,172
1976-1977	35,548	-5,568	-14	14,604
1977-1978	44,270	8,722	25	23,326
1978-1979	53,237	8,967	20	32,293
1979-1980	58,927	5,690	11	37,983
1980-1981	61,265	2,338	4	40,321
1981-1982	61,576	311	1	40,632
1982-1983	73,139	11,563	19	52,195
1983-1984	75,274	2,135	3	54,330
1984-1985	81,337	6,063	8	60,393
1985-1986	86,866	5,529	7	65,922
1986-1987	93,378	6,512	7	72,434
1987-1988	96,396	3,018	3	75,452
1988-1989	102,820	6,424	7	81,876
1989-1990	105,818	2,998	3	84,874
1990-1991	105,728	-90	-0	84,784
1991-1992	104,899	-829	-1	83,955
1992-1993	105,309	410	0	84,365
1993-1994	108,485	3,176	3	87,541
1994-1995	114,407	5,922	5	93,463
1995-1996	118,250	3,843	3	97,306
1996-1997	120,572	2,322	2	99,628
1997-1998	123,042	2,470	2	102,098
1998-1999	129,557	6,515	5	108,613
1999-2000	130,991	1,434	1	110,047
2000-2001	133,433	2,442	2	112,489
2001-2002	136,265	2,832	2	115,321
2002-2003	143,138	6,873	5	122,194
2003-2004	150,275	7,137	5	129,331

Fuentes: www.sep.gob.mx; FOX Quezada, Vicente, *Tercer informe de gobierno*, 2003 (cálculos nuestros).

Cuadro 4				
ACADÉMICOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA (1970-2003)				
Año	Académicos	Δ absoluto	Δ %	Δ acumulado
1970-1971	4,112	-	-	-
1971-1972	4,601	489	12	489
1972-1973	4,942	341	7	830
1973-1974	5,707	765	15	1,595
1974-1975	6,060	353	6	1,948
1975-1976	6,413	353	6	2,301
1976-1977	7,566	1,153	18	3,454
1977-1978	7,870	304	4	3,758
1978-1979	9,097	1,227	16	4,985
1979-1980	10,567	1,470	16	6,455
1980-1981	12,524	1,957	19	8,412
1981-1982	13,368	844	7	9,256
1982-1983	14,577	1,209	9	10,465
1983-1984	17,064	2,487	17	12,952
1984-1985	19,924	2,860	17	15,812
1985-1986	21,136	1,212	6	17,024
1986-1987	22,524	1,388	7	18,412
1987-1988	23,945	1,421	6	19,833
1988-1989	25,661	1,716	7	21,549
1989-1990	27,250	1,589	6	23,138
1990-1991	28,696	1,446	5	24,584
1991-1992	30,545	1,849	6	26,433
1992-1993	33,476	2,931	10	29,364
1993-1994	33,777	301	1	29,665
1994-1995	38,223	4,446	13	34,111
1995-1996	45,593	7,370	19	41,481
1996-1997	49,778	4,185	9	45,666
1997-1998	54,946	5,168	10	50,834
1998-1999	62,849	7,903	14	58,737
1999-2000	70,543	7,694	12	66,431
2000-2001	75,259	4,716	7	71,147
2001-2002	83,539	8,280	11	79,427
2002-2003	88,420	4,881	6	84,308
2003-2004	96,502	8,082	9	92,390

Fuentes: www.sep.gob.mx; FOX Quezada, Vicente, *Tercer informe de gobierno*, 2003 (cálculos nuestros).