



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO**

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

**TENDENCIAS ANTINÓMICAS DE LA RELACIÓN EDUCACIÓN -
TRABAJO EN LA SOCIEDAD NEOLIBERAL MEXICANA**

El caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

T E S I S

**PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES
CON ESPECIALIDAD EN SOCIEDAD Y EDUCACIÓN**

PRESENTA

ROGELIO SEBASTIÁN SALCIDO GONZÁLEZ

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO 2017



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO**

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

**TENDENCIAS ANTINÓMICAS DE LA RELACIÓN EDUCACIÓN -
TRABAJO EN LA SOCIEDAD NEOLIBERAL MEXICANA
El caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla**

T E S I S

**PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES
CON ESPECIALIDAD EN SOCIEDAD Y EDUCACIÓN**

PRESENTA

ROGELIO SEBASTIÁN SALCIDO GONZÁLEZ

DIRECTOR DE TESIS

DR. GONZALO VARELA PETITO

A MI AMADA ESPOSA FABIOLA

A MIS AMADOS PILLOLITOS:

ALEXANDER
Y
SEBASTIAN

A LA PRIMERA GENERACIÓN:

NENA
TLACOYO
Y SR. NOV

AL POETA DE LA MELANCOLÍA LEONARD COHEN †

In memoriam

ÍNDICE

RESUMEN/ABSTRACT.....	11
INTRODUCCIÓN.....	15

PRIMERA SECCIÓN

Reconstrucción y problematización histórico/conceptual de la relación educación – trabajo

CAPÍTULO 1. LA RELACIÓN EDUCACIÓN – TRABAJO.....	35
1.1 El encuentro de la educación y el trabajo.....	37
1.2 La teoría curricular.....	39
1.2.1 Precursores de la teoría curricular.....	40
1.2.2 Las múltiples acepciones del principio curricular.....	44
1.2.2.1 El curriculum oculto.....	46
1.3 El vínculo fuerte entre educación y trabajo.....	49
1.4 El trabajo: unidad y fractura.....	54
1.4.1 Del trabajo de oficio al trabajo capitalista sin oficio.....	57
1.5 Innovaciones organizacionales y tecnológicas.....	59
1.5.1 Taylorismo.....	59
1.5.2 Fordismo.....	61
1.6 Legitimación de la relación educación – trabajo en la perspectiva funcional.....	65
1.6.1 La teoría del capital humano (TCH).....	69
1.7 La relación educación – trabajo desde la perspectiva crítica.....	72
1.7.1 La reproducción económica.....	72
1.7.2 La escuela como aparato ideológico.....	75
1.7.3 Teorías de la correspondencia.....	77
1.7.4 Credencialismo e inflación de diplomas.....	80
1.7.5 Reproducción cultural.....	83
1.8 Articulación teórica de la relación educación – trabajo.....	89

CAPÍTULO 2. LAS TRANSFORMACIONES DE LA RELACIÓN EDUCACIÓN – TRABAJO EN LA SOCIEDAD POSTREGULACIÓN...	91
2.1 La crisis de la sociedad salarial.....	95
2.1.1 Globalización y neoliberalismo.....	98
2.1.2 Un nuevo paradigma socio-técnico.....	103
2.2 La reestructuración del mundo laboral.....	105
2.2.1 De la regulación rígida a la regulación flexible.....	110
2.2.1.1 Postfordismo y neofordismo.....	114
2.2.1.2 El just in time y el just in case.....	117
2.2.1.3 La tercerización del trabajo.....	120
2.3 La educación en el dominio neoliberal.....	123
2.3.1 Efectos sobre el universo pedagógico.....	124
2.3.2 Impacto de las transformaciones económicas.....	130
2.4 Sociedad del conocimiento y la información.....	135

SEGUNDA SECCIÓN

El proceso de extrañamiento entre educación superior y trabajo profesional

CAPÍTULO 3. LA SUBSUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN AL TRABAJO EN EL NIVEL SUPERIOR.....	147
3.1 Las universidades en el marco de las transformaciones de la relación educación – trabajo.....	150
3.1.1 La conformación de las universidades.....	150
3.1.2 Las universidades modelo.....	152
3.1.2.1 La Universidad Francesa, modelo Bonapartista.....	153
3.1.2.2 La Universidad Alemana, modelo Humboldtiano.....	154
3.1.2.3 El modelo anglosajón.....	156
3.1.2.4 La universidad latinoamericana, réplica de la universidad europea.....	158
3.2 La expansión educativa y la universidad de masas en México.....	159

3.2.1 El contexto de la tendencia democrática en la educación superior....	164
3.2.2 Ensayos del modelo democrático.....	167
3.2.2.1 El caso de la Universidad Autónoma de Puebla (UAP).....	171
3.2.2.2 El ocaso del modelo crítico en la UAP.....	176
CAPÍTULO 4. TENDENCIAS ANTINÓMICAS EN LA RELACIÓN EDUCACIÓN-TRABAJO.....	181
4.1 La apertura al Modelo Educativo de Mercado (MEM).....	187
4.1.1 Los Organismos Multilaterales en la promoción del MEM.....	189
4.1.2 Perfil de un Modelo Educativo de Mercado.....	197
4.2 Panorama sociodemográfico en México 1940 – 2010, contexto estructural de la transformación de la relación educación – trabajo	205
4.2.1 Panorama educativo siglo XXI en México.....	211
4.2.2 Desarrollo estructural del sistema de educación superior.....	215
4.3 Cambio estructural de los mercados de trabajo.....	220
4.3.1 Empleo, subempleo y desempleo en los mercados de trabajo profesional.....	226
4.3.2 Concordancia y discrepancia entre profesión y trabajo.....	234
4.4 Precarización del trabajo y la educación: tendencia en el egreso/ingreso profesional.....	237
4.5 Tendencias antinómicas en la relación educación trabajo ante las transformaciones del mundo laboral y el universo educativo.....	242

TERCERA SECCIÓN

Percepción e impacto de la Reforma Educativa de la BUAP

CAPÍTULO 5. EL CASO DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA.....	263
5.1 Trayectoria histórica de la BUAP.....	267
5.2 La renovación de la BUAP en el contexto neoliberal.....	270
5.2.1 La transición del modelo democrático al modelo de mercado.....	270

5.3 El Modelo Universitario Minerva (MUM).....	275
5.3.1 El sustento filosófico.....	278
5.3.2 El sustento pedagógico.....	282
5.3.3 La gestión en el MUM.....	291
5.3.4 Tendencias antinómicas en el MUM.....	293
CAPÍTULO 6. ESTUDIO EMPÍRICO EN LA BUAP.....	305
6.1 Universo y muestra de estudiantes.....	308
6.2 Instrumento para la encuesta de estudiantes.....	311
6.3 Sistematización de la encuesta.....	313
6.3.1 Bloque I. Datos generales.....	313
6.3.2 Bloque II. Contexto familiar.....	314
6.3.3 Bloque III. Identificación y autoconcepto sobre el MUM.....	315
6.3.4 Bloque IV. Conocimiento y comprensión del Plan de Estudios.....	319
6.3.5 Bloque V. Reconocimiento del entorno educación – trabajo.....	321
6.4 Universo y muestra de profesores.....	329
6.5 Instrumento para la encuesta de profesores.....	331
6.6 Sistematización de la encuesta.....	332
6.6.1 Bloque I. Datos generales.....	333
6.6.2 Bloque II. Condiciones laborales básicas.....	334
6.6.3 Bloque III. Nivel de habilitación.....	336
6.6.4 Bloque IV. Participación en la Reforma Curricular.....	338
6.6.5 Bloque V. Conocimiento y comprensión del Plan de Estudios de adscripción.....	341
6.6.6 Bloque VI. Reconocimiento del entorno educación – trabajo.....	342
CONCLUSIONES.....	349
BIBLIOGRAFÍA.....	367
ANEXOS.....	TII

RESUMEN/ABSTRACT

En esta investigación se estudia la relación entre educación y trabajo como una relación social estructurante del sistema capitalista, pues constituye los pilares de este estadio de desarrollo: La producción, vinculada al trabajo, y la reproducción vinculada a la educación. Éstos factores desarrollaron una vinculación progresiva que trascendió socialmente, al establecerse como el principio determinante de movilidad social y justicia distributiva meritocrática.

La educación es referida principalmente como vehículo reproductor del orden capitalista, cubriendo dos funciones básicas para el sistema, por un lado, como formadora de fuerza de trabajo calificada, y por otro, como mecanismo de control social al inculcar las directrices ideológicas para el mantenimiento del orden social.

Cuando hablamos de trabajo nos referimos principalmente al sujeto productor como vehículo de la valorización del capital; referimos también a sus características técnicas en sus distintos momentos de desarrollo, vinculadas, por supuesto, al ejecutor quien las padece como condiciones de trabajo.

El propósito general de esta investigación es analizar, identificar y exhibir la relación educación - trabajo como una relación que se encuentra inserta en distintas *tendencias antinómicas* que apuntan a la pérdida del sentido vinculatorio que lograron en la etapa de la sociedad salarial. Tendencias que se pueden identificar en razón de las transformaciones que se han expresado históricamente, tanto en el orden educativo como en el orden laboral; cambios que han terminado por modificar el carácter de esta relación. Se trata de demostrar que estas tendencias han tenido un impacto negativo en México, aspecto que aparentemente ignoran las autoridades educativas de las Instituciones de Educación Superior, los profesores, los padres de familia y los propios estudiantes, por un lado; y por otro, los empresarios, los organismos de regulación laboral y las autoridades gubernamentales.

Las transformaciones del mundo laboral en el contexto neoliberal, se perfilaron hacia la reducción de su dependencia de la fuerza de trabajo, lo que implicó el cuestionamiento de los procesos formativos escolarizados, pues el agente en formación ya no tiene garantizado su acceso al mercado laboral, situación que pone en condiciones de alta vulnerabilidad, riesgo y precariedad la reproducción de la fuerza de trabajo. En consecuencia, la formación de la fuerza de trabajo, que realiza el sistema educativo en una importante proporción, pierde consistencia, lo que constituye una de las principales tendencias antinómicas que se abordan

La particularidad de esta propuesta radica en distinguir que la relación entre la educación y el trabajo se ha insertado en un proceso inverso al que habían transitado por décadas; desatando, ahora, los vínculos que amarraron a estos campos sociales. El papel social que alcanzó esta relación dejó una huella profunda que aún no termina de diluirse, pero la condiciones que permitieron su existencia, han concluido, insertándose ahora, en tendencias que se contradicen con los principios que le dieron sentido como factor social en el periodo regulado.

En cuanto a la parte empírica se trata de un estudio de caso de *orden transeccional*, cuya vinculación con los propósitos de la investigación se objetiva en razón de que se explora la conformación de un habitus en estudiantes y profesores que verifica la penetración ideológica de los principios neoliberales en la relación entre educación del nivel superior y el trabajo profesional.

This research discusses the relationship between education and labor as a structuring social relationship of the capitalist system, because they support this stage of development: production, linked to labor, and reproduction linked to education. These factors developed a progressive linkage that transcended socially, establishing itself as the determining principle of social mobility and meritocratic distributive justice.

Education is mainly referred to as a reproductive vehicle of the capitalist order, covering two basic functions for the system, on the one hand, as a trainer of labor force, and on the other, as a mechanism of social control by instilling ideological guidelines for the maintenance of social order.

When we talk about labor we refer mainly to the producing subject as a vehicle for the valorization of capital; We also refer to their technical characteristics in their different stages of development, linked, of course, to the executor who suffers them as working conditions.

The general purpose of this research is to analyze, identify and exhibit the relationship education - labor as a relationship that is inserted in different *antinomic tendencies* that point to the loss of the binding sense that they achieved in the stage of the wage society. Trends that can be identified because of the transformations that have been expressed historically, both in the educational order and in the labor order; Changes that have ended up changing the character of this relationship. The aim is to show that these trends have had a negative impact on Mexico, an aspect that is apparently ignored by the educational authorities of Higher Education Institutions, teachers, parents and the students themselves, on the one hand; And on the other hand, employers, labor regulators and government authorities.

The transformations of the labor world in the neoliberal context, were shaped towards the reduction of the dependence of the labor force, which implied the questioning of the educated formative processes, since the agent in formation has no longer guaranteed its access to the labor market, situation that puts in conditions of high vulnerability, risk and precariousness the reproduction of the labor force. Consequently, the formation of the workforce, which is carried out by the educational system in an important proportion, loses consistency, which is one of the main *antinomic tendencies* that are addressed.

The particularity of this proposal is to distinguish that the relationship between education and labor has been inserted in an inverse process to which they had transited for decades; Unleashing, now, the bonds that tied these social fields. The social role that this relationship achieved left a deep imprint that has not yet been diluted, but the conditions that allowed its existence have concluded, now inserted, in trends that contradict the principles that made sense as a social factor in the regulated period.

As for the empirical part, it is a case study of a transectional order, whose connection with the purposes of the research is objectified to explore the conformation of a *habitus* in students and teachers which verifies the ideological penetration of the neoliberal principles in the relationship between higher education and professional labor.

INTRODUCCIÓN

El estudio de la relación entre educación y trabajo es relevante desde distintas perspectivas, en este trabajo nos interesa como una relación social estructurante del sistema capitalista, al constituir los pilares de este estadio de desarrollo: La producción, vinculada al trabajo, y la reproducción vinculada a la educación.

La educación y el trabajo son dos campos sociales que se vincularon en el marco de la expansión del capitalismo liberal, desarrollando una vinculación progresiva que transitó por distintas situaciones que conformaron en un momento históricamente determinado, un vínculo fuerte que trascendió socialmente, al establecerse como un factor determinante de movilidad social y justicia distributiva meritocrática.

La perspectiva social de estos campos ha sido abordada individualmente desde la sociología de la educación y la sociología del trabajo, este último también desde la economía política; ambos campos han experimentado una serie de transformaciones que tienen que ver con los cambios o actualizaciones del modo de producción. No obstante, El estudio conjunto de estos campos ha sido poco abordado, aunque existen algunos trabajos que han considerado ciertos aspectos de la relación.¹

La particularidad de esta propuesta radica en distinguir que la relación entre la educación y el trabajo se ha insertado en un proceso inverso al que habían transitado por décadas; desatando, ahora, los vínculos que amarraron a estos campos sociales. El papel social que alcanzó esta relación dejó una huella profunda que aún no termina de diluirse, pero la condiciones que permitieron su existencia, han concluido, insertándose ahora, en tendencias que se contradicen con los principios que le dieron sentido como factor social en el periodo regulado.²

Esta relación no se ha abordado como objeto independiente, ni se habla del proceso de alejamiento de estos campos, pues se sigue en la lógica de que la

¹ Mariano F. Engüita, en "Trabajo, escuela e ideología", hace una crítica a la educación en el capitalismo desde una perspectiva marxista. También escribió "Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa", donde aborda aspectos del mercado de trabajo en España. Son de gran relevancia las obras de Christian Laval, "La escuela no es una empresa" y Nico Hirtt, "Los nuevos amos de la escuela".

² Como periodo regulado se hace referencia al desarrollo capitalista iniciado en los Estados Unidos con las reformas económicas del «New Deal» en 1933 con F. D. Roosevelt en la Presidencia, proceso consolidado después de la conclusión de la II Guerra Mundial, también conocido como keynesianismo, o los años dorados del capitalismo.

educación sólo tiene sentido en función del trabajo, en otras palabras, estudiar para trabajar es algo dado casi por naturaleza.

Cuando hablamos de trabajo nos referimos principalmente al sujeto productor como vehículo de la valorización del capital; referimos también a sus características técnicas en sus distintos momentos de desarrollo, vinculadas, por supuesto, al ejecutor quien las padece como condiciones de trabajo.

La educación es referida principalmente como vehículo reproductor del orden capitalista, cubriendo dos funciones básicas para el sistema, por un lado, como formadora de fuerza de trabajo calificada, y por otro, como mecanismo de control social al inculcar las directrices ideológicas para el mantenimiento del orden social. Sólo en un segundo momento se hace referencia a ciertas características pedagógicas; priorizando los aspectos de orden curricular por su relación con la formación orientada al trabajo y por su concurrencia en la reproducción como currículo oculto.

El propósito general de esta investigación es analizar, identificar y exhibir la relación educación - trabajo (RET) como una relación que se encuentra inserta en distintas *tendencias antinómicas* que apuntan a la pérdida del sentido vinculatorio que lograron en la etapa de la sociedad salarial. Tendencias que se pueden identificar en razón de las transformaciones que se han expresado históricamente, tanto en el orden educativo como en el orden laboral; cambios que han terminado por modificar el carácter de esta relación. Se trata de demostrar que estas tendencias han tenido un impacto negativo en México, aspecto que aparentemente ignoran las autoridades educativas de las Instituciones de Educación Superior (IES), los profesores, los padres de familia y los propios estudiantes, por un lado; y por otro, los empresarios, los organismos de regulación laboral y las autoridades gubernamentales. Lo que se pone en evidencia al encontrar que la política educativa y su ejecución en las IES, continua en la lógica de producir y actualizar fuerza laboral calificada, para trabajos cada vez más escasos y precarizados.

En este trabajo no se busca una respuesta de cómo cambiar las tendencias dominantes, se pretende analizarlas, exponerlas y exhibirlas en toda su crudeza, tratando de incidir en la reflexión y la conformación de condiciones subjetivas que

ahonden en este problema, cuyo hilo conductor sería reconocer primero que las tendencias antinómicas que expresa la relación educación – trabajo, son *reales*, y difundirlas en todos los ámbitos como un proceso de desocultamiento de la verdad, recordemos que Bourdieu sugiere que “la ciencia social no sólo debe demostrar (*démontrer*) sino también designar y exhibir (*montrer*)”.³

Para alcanzar estas metas el análisis consideró primeramente a la educación y al trabajo en una perspectiva general de larga data, replicando luego el ejercicio para la educación y el trabajo profesionales. Primero se indagó acerca de los procesos de conformación y transformación histórica de la RET, pues los campos que la conforman no siempre estuvieron vinculados. Antes de la instauración plena de la modernidad, ambos campos transitaban de manera independiente, y aunque por siglos se desarrollaron en cursos diferentes, históricamente terminaron por cruzarse, produciendo una intersección donde accedieron conjuntamente a una relación que con el tiempo experimentaría diferentes particularidades e intensidades.

Esta relación se ha presentado históricamente en distintas perspectivas transitando de una no vinculación en la etapa precapitalista; un primer contacto en el capitalismo industrial temprano; una necesidad técnica en la crisis del capitalismo liberal; una relación casi simbiótica en el capitalismo regulado, a un proceso disfuncional y antinómico en el capitalismo desregulado mejor conocido como neoliberalismo.

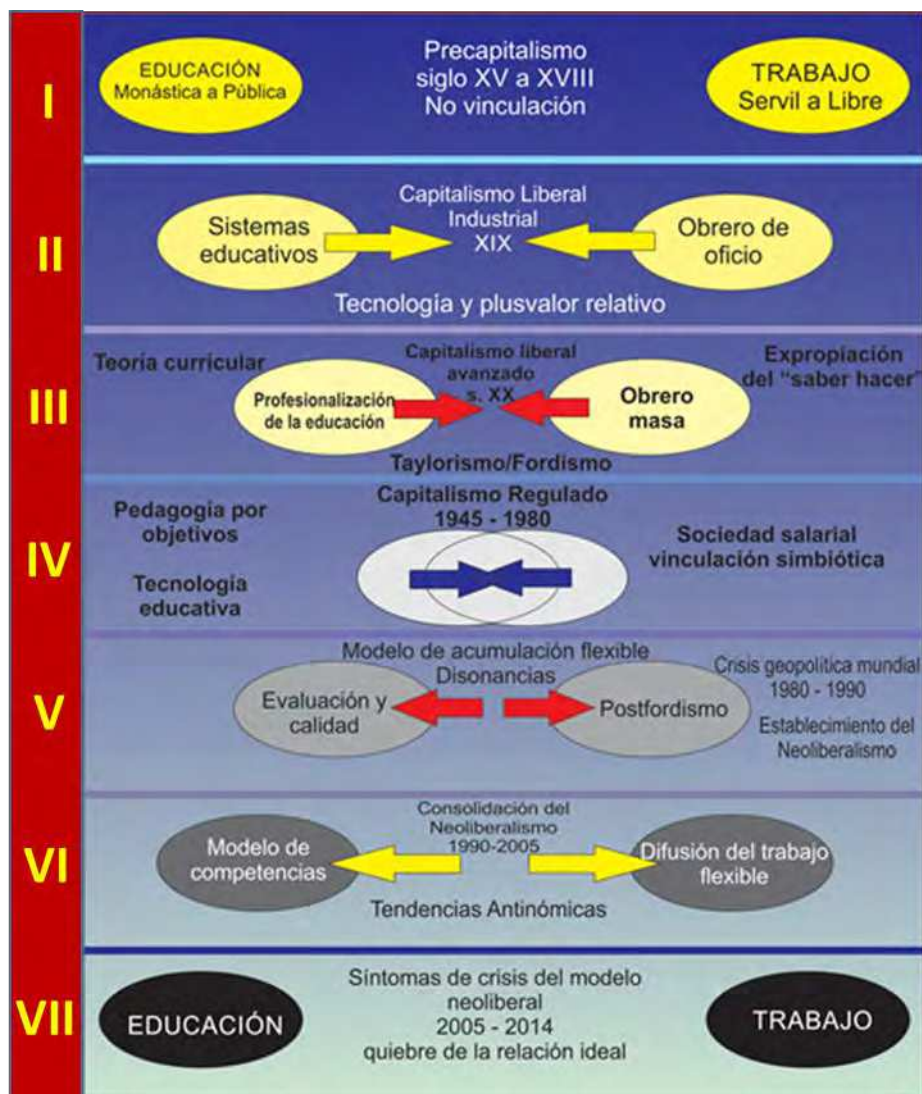
Resumiendo, la RET ha transitado en un proceso de *No vinculación-vinculación-vinculación intensa-desajustes-desvinculación*, momentos que han sido signados por los cambios en el mundo del trabajo, y por los discursos en torno a esta relación.

En la siguiente figura se busca representar este largo proceso. Se divide en siete niveles de análisis asumidos como bloques históricos que ubican la situación de la educación y la del trabajo, los tres primeros son las tendencias que juntaron estas variables, el central refiere la unidad simbiótica que se alcanzó en el periodo de la

³ Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva*, Trad. Ariel Dilon (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005), 110.

regulación capitalista y los siguientes tres refieren el proceso inverso al que se sometieron estas variables, hasta alcanzar un hipotético rompimiento.

FIGURA 1: NIVELES DE ANÁLISIS DEL PROCESO DE VINCULACIÓN – DESVINCULACIÓN DE LA RELACIÓN EDUCACIÓN - TRABAJO



Fuente: Elaboración propia, con datos históricos de la relación educación – trabajo

El encuentro de la educación y el trabajo se desarrolló como un espacio de vinculación que conformó un proceso relacional de aparente beneficio mutuo, dependencia y complementariedad, que fue importante para legitimar

conjuntamente las relaciones sociales del orden capitalista, lo que perduró interiorizándose en el sentido común de la gente como algo incuestionable.⁴

Sin embargo, tanto la educación como el trabajo mantienen zonas que son exclusivas de cada uno de estos campos, y aunque eventualmente pueden pasar a ser parte de la zona de vinculación, igualmente otras podrían dejar de serlo, como de hecho ha sido en el devenir de estos campos, en la siguiente figura se busca representar esta idea.

FIGURA 2: PROCESO RELACIONAL EDUCACIÓN - TRABAJO



Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, aunque el espacio relacional puede identificarse como la intersección de los campos señalados, la relación tiene sentido sólo si se considera al sujeto como la encarnación de la relación misma, pues se trata del mismo sujeto en dos momentos de su propio desarrollo: como estudiante en su formación profesional y como trabajador en el campo laboral.

Este cruce produce un conjunto de relaciones sociales particulares que conforman su perfil ante la sociedad, el cual sería diferente si se estudiaran por separado cada uno de estos campos. Así como el campo educativo no se entiende

⁴ Aparente en el sentido de que, en la relación entre educación y trabajo, aún en sus mejores momentos, la educación ha servido a los intereses del sistema capitalista de dos maneras, por una parte, contribuyendo en la reproducción de la «calidad de la fuerza de trabajo», y por otra, «inculcando los principios de la ideología dominante» a través de las prácticas escolares. Por otro lado, aparecen también expresiones de resistencia a la imposición hegemónica de la ideología dominante, desde donde se problematiza la eficacia tanto de los *habitus* como de los objetivos del *curriculum oculto*.

sólo mediante conocimiento pedagógico, tampoco el campo laboral se entiende por el conocimiento exclusivo del proceso de trabajo, ya que se trata de campos sociales complejos articulados.

La configuración de esta relación no ha sido estática, pues se ha expresado en función de los contextos históricos específicos que han constituido su envoltura social en distintas épocas y diferentes espacios.

La instauración del capitalismo desregulado y la acumulación flexible en el contexto mundial de fines de los ochenta y a lo largo de la década de los noventa, produjo nuevos contextos que dieron lugar a un conjunto de procesos de transformación de la RET, se trata de los procesos que han conformado un conjunto de tendencias antinómicas que apuntan, si no a la plena desintegración de la relación, sí a una profunda desestructuración de la misma en función de las exigencias del nuevo orden social.

Las transformaciones del mundo laboral en el contexto neoliberal, se perfilaron hacia la reducción de su dependencia de la fuerza de trabajo, lo que implicó el cuestionamiento de los procesos formativos escolarizados, pues el agente en formación ya no tiene garantizado su acceso al mercado laboral, situación que pone en condiciones de alta vulnerabilidad, riesgo y precariedad la reproducción de la fuerza de trabajo. En consecuencia, la formación de la fuerza de trabajo, que realiza el sistema educativo en una importante proporción, pierde consistencia, lo que constituye una de las principales tendencias antinómicas que resultan de estas inclinaciones que afectan a la RET, la idea ordinaria de *se estudia para trabajar* se completa con, *pero no hay trabajo*, y no hay trabajo porque actualmente el sistema económico cuenta con recursos y estrategias alternas de obtención de ganancia y transferencias de plusvalor que no dependan del uso directo del trabajo, por lo que el uso de la fuerza laboral productiva se recorta sustancialmente.

Bajo estos referentes se sustenta la pertinencia de la exploración de la situación actual de la relación entre educación y trabajo, definiendo el problema de investigación de este trabajo como el estudio de:

***Los procesos de trastocamiento de la relación educación - trabajo
en la etapa neoliberal del capitalismo en México***

Cuando se habla de *tendencias antinómicas* se refiere la característica de inversión del perfil adquirido por la relación entre educación y trabajo en la etapa del capitalismo regulado, sufrida en la transición a la desregulación, característica que se proyecta como un conjunto de contradicciones o disfunciones del sentido alcanzado por esta relación. Cuando se habla de *procesos de trastocación* de la relación se refieren los cambios específicos que destruyen la relación, alterando el orden original de la misma, los que a su vez verifican las tendencias.

El uso del término antinomia se hace desde una perspectiva kantiana, donde la relación de dos proposiciones negativas la una de la otra, y aun exclusivas entre sí, son afirmadas por la razón con justificantes iguales o al menos que así lo parecen; situación en que la razón rebasa la experiencia posible y cae en antinomia, es decir, cuando se presentan dos posibilidades igualmente racionales, pero excluyentes.⁵

En el caso de la relación entre educación y trabajo se parte de que ambas variables son igualmente racionales, pero actualmente se observan tendencias donde la razón de la educación se subsume a la razón del trabajo, entonces su vinculación se torna en una antinomia. Ambas posibilidades de la relación son válidas, pero en la lógica de realidades diferentes.

En este trabajo se parte de un análisis histórico/contextual, desde una perspectiva conceptual que se adhiere a una visión de orden crítico con un peso importante de la sociología reflexiva de Pierre Bourdieu, enfoque teórico que nos aporta conceptos fundamentales para la comprensión de los procesos que afectan la relación educación – trabajo, como campo, capital y habitus. “Un campo es un conjunto de relaciones objetivas e históricas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder (o capital), mientras que el habitus consiste en un conjunto de relaciones históricas “depositadas” dentro de los cuerpos de los individuos bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción.”⁶

Respecto al capital acota “una especie de capital es aquello que es eficaz en un campo determinado, tanto a modo de arma como de asunto en juego en la

⁵ Diccionario enciclopédico hispano-americano, s.v. “antinomia,” consultado el 17 de diciembre de 2013, <http://www.filosofia.org/enc/eha/e020322.htm>.

⁶ Bourdieu y Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva*, 44.

contienda, que permite a sus poseedores disponer de un poder, una influencia, y por tanto existir en el campo en consideración, en lugar de ser considerado una cifra desdeñable.”⁷ Esta idea y la de violencia simbólica se ampliarán más adelante.

Este encuadre conceptual se articula en varios niveles del conocimiento pues contempla recursos explicativos tanto de la sociología del trabajo como de la sociología de la educación, pasando por la recuperación de aspectos importantes de la pedagogía crítica, y algunos elementos de economía política. (Ver Anexo1, Notas metodológicas)

La referencia a una etapa neoliberal en México se sustenta en consideración de las transformaciones estructurales que se iniciaron desde el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1983-1989), y se continuaron hasta la fecha, estos ajustes no tienen otra denominación que neoliberales. El ingreso de nuestro país en los bloques económicos regionales, el adelgazamiento del estado, la privatización de las empresas estatales y paraestatales, las reformas educativas, la reforma laboral, y todas las expresiones de la desregulación, así como los procesos de precarización del trabajo, de la educación, de la salud y de la vida en general, ratifican la vía que asumió México desde fines de la década de los ochenta del siglo pasado.

El problema que se plantea implica poner en evidencia los procesos tendenciales por parte del trabajo, de distanciarse de su condición como parte fundamental del proceso de valorización, tendencias que alejan cada vez más la fuerza laboral de la oferta de trabajo capitalista, cuyas tensiones redefinen la relación entre el sistema educativo y el mercado de trabajo.

En este punto se establecen dos premisas básicas para el desarrollo ulterior de la investigación:

La educación y el trabajo, articularon una estrecha relación, fundamental para el desarrollo capitalista.

Los cambios en el trabajo han determinado las tendencias de cambio en la educación.

⁷ Ibíd., 152.

Estas premisas obtenidas de la revisión del devenir histórico de la relación entre educación y el trabajo, se conforman como directrices para la construcción de los diversos apartados de esta investigación. Son una constante en los tres estadios de desarrollo del sistema capitalista que se revisan como contexto de la trayectoria de la RET.

Junto a estas premisas se ha elaborado la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo evolucionaron históricamente las tendencias antinómicas producidas por la reestructuración del trabajo, para constituirse en el principal factor de trastocamiento de la relación con la educación, cuestionando su papel como formadora de fuerza de trabajo profesional y factor de reproducción del sistema laboral capitalista?

La respuesta provisional a esta pregunta de investigación se plantea en la siguiente hipótesis central (HC):

Mientras que las IES continúan propugnando la reproducción del vínculo positivo alcanzado en la RET, bajo las directrices de la regulación; como proveedor de fuerza de trabajo calificada y legitimador de sus relaciones sociales. El Sistema Laboral, en el marco del neoliberalismo, sigue reestructurándose, y apartándose cada vez más de sus vínculos con la educación, precarizando tanto el trabajo como la educación, profesionales.

El desarrollo de esta investigación nos plantea una amplia gama de articulaciones que constituyen posibilidades de una comprensión más profunda de la problemática que nos ocupa, estas articulaciones establecen, como se expone en el Anexo 1 (Notas metodológicas), relaciones lógicas posibles que enriquecen, tanto conceptual como contextualmente la perspectiva del análisis de la RET, por ello hemos diseñado un conjunto de preguntas e hipótesis de trabajo, para desarrollar algunas de estas posibilidades, las que constituyen el entorno del problema central de la investigación.

Las preguntas de trabajo fueron las siguientes:

PT1: ¿Cómo han operado las Reformas Curriculares y Administrativas (RCA) en las IES públicas, en el proceso de actualización neoliberal de la educación superior?

Para el efecto se realizó el estudio de caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

PT2: ¿Cómo impacta la actualización de la RET derivada de la reestructuración laboral, la incorporación del egreso profesional a los mercados de trabajo?

Para este apartado se recuperan datos producidos por investigadores que han hecho del tema su principal eje de investigación y lo han trabajado por décadas.

PT3: ¿Cómo perciben los profesores y estudiantes de la BUAP, los procesos de actualización neoliberal que se experimentan desde la década de los noventa del siglo pasado en la institución?

Las Hipótesis de Trabajo para responder estas preguntas fueron:

HT1: La inclusión de las recomendaciones de los Organismos Internacionales en las políticas educativas del estado mexicano inducen a través de las RCA la visión neoliberal de la educación superior.

HT2: El ingreso al mercado laboral de la fuerza de trabajo profesional, opera con la lógica de precarización tanto del trabajo como de la educación.

HT3: La percepción apunta a una tendencia de penetración efectiva del ideario neoliberal en los estudiantes y profesores de la BUAP.

Estrategias de investigación

EIC: Demostrar la validez de la hipótesis conformando un respaldo teórico que articule distintos enfoques o paradigmas en torno a la RET, que permitan reconstruir los contextos y particularidades de esta relación en los ámbitos educativo y laboral de la sociedad actual.

EI1: Identificar tendencias neoliberales de las RCA determinadas por la inclusión de las recomendaciones de los Organismos Internacionales en el ideario de las instituciones universitarias, a través del análisis del discurso en los documentos oficiales de ambas instancias.

EI2: Revisar el panorama sociodemográfico en México como contexto del comportamiento de los diferentes indicadores que implica la incorporación del egreso profesional a los mercados de trabajo, y los resultados sobre el tema, de investigadores nacionales.

EI3: Aplicar y sistematizar encuestas de exploración de la percepción de actualización y penetración del ideario neoliberal en la BUAP.

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Aportar elementos conceptuales y contextuales para la comprensión de los procesos a través de los cuales se perfiló la relación entre educación y trabajo en su devenir histórico, para demostrar que existen tendencias antinómicas que han terminado por romper el balance que caracterizó por décadas esta relación, las cuales ya son evidentes en México.

Objetivos Específicos

1. Organizar un conjunto de procesos de reconstrucción y problematización histórico/conceptual de la relación educación – trabajo, con el fin de entender el sentido diferenciado de esta relación en función de las transformaciones del sistema de acumulación capitalista.
 - 1.1 Revisar el proceso de adaptación funcional de la educación a las necesidades del sistema productivo capitalista, a través de la intervención de la teoría curricular, desde las perspectivas del currículum formal y el currículum oculto, este último, como elemento legitimador de las relaciones sociales configuradas a favor de las clases privilegiadas.
 - 1.2 Problematizar la relación educación – trabajo como elemento funcional del orden social desde la perspectiva crítica de las teorías de la reproducción.
2. Examinar las transformaciones de la RET en las sociedades contemporáneas, revisando la instauración del neoliberalismo y el contexto actual de la globalización, profundizando en los cambios que llevaron a la quiebra de la sociedad regulada y la transición de las estructuras rígidas a las estructuras flexibles.
3. Identificar el proceso de extrañamiento entre educación y trabajo en el nivel superior, caracterizando un proceso de subsunción de la educación al trabajo.

- 3.1 Establecer el tránsito de la universidad, de los modelos tradicionales, pasando por el paréntesis de las tendencias democratizadoras, a un modelo educativo para la sociedad de los mercados libres, como parte de la subsunción de la educación a las directivas del neoliberalismo.
4. Identificar tendencias antinómicas derivadas de las transformaciones del mundo laboral y el universo educativo
 - 4.1 Documentar la apertura al Modelo Educativo de Mercado, como contexto neoliberal configurado a partir de la puesta en práctica de las recomendaciones de los Organismos Internacionales en materia educativa, proceso fundamental para entender la concreción del proceso de subsunción de la educación superior al modelo de mercado.
 - 4.2 Identificar las características del mercado laboral que ocupa a los profesionistas, a través de una consulta de las experiencias empíricas de algunos investigadores que por años se han ocupado de este problema.
 - 4.3 Reconocer que los procesos de trastrocamiento de la relación educación – trabajo, son más que nada procesos de precarización del trabajo y precarización de la educación.
5. Contextualizar el proceso que hizo a la BUAP, representativa de las tendencias críticas, y una de las más radicales, en la cual se llevaron a cabo procesos de reforma que legitimaron el modelo de universidad democrática, crítica y popular.
 - 5.1 Examinar la conversión de la BUAP en la década de los noventa del siglo pasado, hacia un modelo alineado a las políticas educativas neoliberales, Proyectos Fénix y Minerva.
 - 5.2 Revisar los fundamentos filosóficos y pedagógicos que sostiene el Modelo Universitario Minerva y su propuesta curricular.
6. Valorar la percepción y el impacto de la Reforma Educativa de la BUAP implementada bajo la dirección del Modelo Universitario Minerva en estudiantes y profesores a través de la aplicación de encuestas para explorar los efectos de la transición que llevó a la universidad de un modelo radical democratizador a tendencias que la asocian al modelo de mercado.

Cada uno de estos seis objetivos específicos y sus apartados se corresponden con los capítulos de la investigación. El desarrollo temático de cada capítulo se apega al objetivo general contribuyendo con elementos contextuales y conceptuales para la comprensión de cada uno de los siete niveles de análisis del proceso de vinculación – desvinculación de la relación educación – trabajo esquematizados en la figura 1.

Para el estudio de caso se consultaron los documentos del Modelo Universitario Minerva y estadísticas oficiales de la trayectoria de esta universidad. El trabajo empírico se realizó aplicando encuestas a profesores y alumnos de toda la universidad. La sistematización general de los datos se presenta en anexos.

En este trabajo dos capítulos reclaman en manejo de datos cuantitativos, el 4 y el 6; en el primero se utilizan indicadores sociodemográficos, básicamente producidos por el Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática (INEGI), como los censos y los anuarios estadísticos; la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, (ENOE); el Observatorio Laboral Mexicano (OLA); la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y la SEP. La mayoría de las gráficas y cuadros son de elaboración propia, diseñados para lograr mayor pertinencia respecto a los objetivos de la investigación.

En cuanto al capítulo 6, se trata de un estudio de caso de *orden transeccional*, estos diseños tienen como objetivo describir relaciones entre dos o más variables en un momento determinado. Se trata también de descripciones e inferencias, pero no de variables individuales sino de sus relaciones, sean éstas puramente correlacionales o causales.

Cabe aclarar que el estudio empírico no es el sustento objetivo de toda la investigación, refiere específicamente al aspecto de la percepción del impacto de la Reforma en la vida universitaria, como un caso de la transición que se ha planteado.

La vinculación de este apartado empírico con los propósitos de la investigación se objetiva en razón de que se explora la conformación de un *habitus* en estudiantes y profesores que verifica la penetración ideológica de los principios neoliberales en la relación entre educación y trabajo.

PRIMERA SECCIÓN

**Reconstrucción y problematización
histórico/conceptual de la relación educación – trabajo**

La educación y el trabajo constituyen dos de los campos fundacionales de la modernidad, ambos desarrollaron un vínculo estructural al poner en concordancia las relaciones sociales de producción y las de reproducción, producidas bajo el ordenamiento de una sociedad de clases.

Este vínculo, al que llamaremos en adelante relación educación – trabajo (RET), ha presentado diferentes grados e intensidades que se pueden identificar en razón de los cambios que ha expresado históricamente la relación.

El propósito de esta sección es documentar los procesos de transformación que ha experimentado la RET, a través de un ejercicio de reconstrucción histórica y conceptual que nos permita entender las tendencias en que se encuentra inserta actualmente. Este ejercicio no se reduce a una descripción de hechos, estos son problematizados al reflexionarlos como procesos articulados que se asumen bajo criterios de relevancia pragmática, esto significa que un hecho histórico adquiere sentido cuando las personas, los grupos, las clases sociales o la sociedad misma, se reconocen en él al generar identidad y autoreconocimiento. La historia no constituye un campo cerrado con una única dirección, como se asume tradicionalmente, sino un campo de posibles significados capaces de influir de diferentes formas en cada realidad.

Un segmento histórico muestra su relevancia pragmática cuando conserva ciertos aspectos que siguen vigentes e influyen en la actualidad de una sociedad específica. En este sentido, la investigación se inscribe en un enfoque de sociología histórica, que procede con tiento al tratarse de un análisis de tendencias de largo plazo, que no está exento de rupturas o discontinuidades. La visión que hemos desarrollado considera, más bien, este tipo de contingencias, que lo contrario.

Un buen ejemplo de relevancia pragmática es la influencia que mantienen los presupuestos del perfil alcanzado por la RET en el periodo de la economía regulada, los cuales, aunque han quedado atrás, continúan presentes en la cabeza de una significativa parte de la población al mantener vigentes creencias sobre el sentido de la educación en el posicionamiento de clase y la movilidad social.

Bourdieu afirma que las “categorías de percepción que los agentes aplican al mundo social son producto de un estado anterior de ese mundo. Cuando las

estructuras se modifican, siquiera levemente, la histéresis estructural de las categorías de percepción y de apreciación acarrea diversas formas de alodoxia: esquemas clasificatorios provenientes de la aprehensión común de un estado anterior del sistema de enseñanza, (...) llevan a representaciones de la realidad presente para las cuales pasan inadvertidas las realidades nuevas (por ejemplo, todas carreras establecidas en la intersección de los conjuntos recortados por las antiguas categorías)".¹

En el primer capítulo se cubre el encuentro y el desarrollo de los vínculos de la RET en distintos momentos de cambio y actualización del modo de producción capitalista; se identifica su momento cumbre y sus funciones en la sociedad salarial, así como los enfoques que problematizaron esta característica.

En el segundo apartado se analiza la actualización y características de la RET después de la fractura de la sociedad salarial, identificando las transformaciones de los mundos del trabajo y la educación, producidos por las modificaciones del modo de producción en su nueva envoltura llamada neoliberal.

La configuración de tendencias antinómicas en la RET, derivadas del cambio de las estructuras rígidas a las estructuras flexibles, se experimentan tanto en forma de tendencias inversas en relación al periodo de la rigidez como en nuevas e inéditas expresiones como las correspondientes al trabajo inmaterial y al predominio del conocimiento como factor productivo, aspectos que se van a replicar en el mundo educativo.

Reunimos pues, en esta sección, los recursos teóricos y contextuales que sustentan el propósito general, las hipótesis y los objetivos particulares 1 y 2 de la investigación.

¹ Pierre Bourdieu, *La nobleza de Estado: Educación de elite y espíritu de cuerpo*, Trad. Alicia Beatriz Gutiérrez (Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013), 307. Allodoxia: Confusión de una cosa por otra.

CAPÍTULO 1

La relación educación – trabajo

A principios del siglo XX se crearon las condiciones para que la educación y el trabajo se articularan en una relación que perduró y maduró a un alto grado de vinculación y mutua dependencia, dando lugar a una visión perene conformada por un conjunto de mitos y creencias en torno a esta relación.

Sin embargo, lo que llegó a ser una relación fundamental para la producción y reproducción del sistema de acumulación capitalista del periodo de la regulación, hoy se encuentra en una situación de deterioro que necesita ser estudiada con profundidad, ya que las estructuras que permitieron mantener el sentido positivo de esta relación se han transformado bajo contextos de crisis progresivas, cuyos resultados se resumen en el incremento de la precarización del trabajo y la educación; creando un contexto general de incertidumbre, riesgo, vulnerabilidad y exclusión social, a pesar de los esfuerzos de las instituciones por mantener su funcionalidad.

1.1 El encuentro de la educación y el trabajo

La relación entre educación y trabajo es parte de un proceso que fue de menos a más; de sus primeros contactos en la fase primaria de división del trabajo, pasó a constituir una necesidad técnica fundamental que transformó totalmente el sentido de la educación, cediendo espacios didácticos y pedagógicos, a innovaciones curriculares que fortalecieron la relación.

El encuentro entre educación y trabajo fue resultado de la profunda reorganización social derivada del desarrollo pleno de la sociedad industrial; los principales factores que intervinieron en el acercamiento tuvieron su origen, no en el mundo educativo, sino en el mundo laboral. Al liberarse la fuerza de trabajo y constituirse en proletariado, el obrero de oficio de tradición artesanal se insertó en un proceso de fragmentación de su saber hacer, debido a la progresiva división del trabajo. Pero el vínculo de la educación con el trabajo aparecía aún muy débil, casi incipiente, aún se encontraba lejos de ser reconocido.

La educación en esta etapa, aun respondía a las ideas pedagógicas que propugnaban el ideario de la libertad, pensadores básicamente de origen europeo. Esta perspectiva fue la base de la naciente teoría curricular, desarrollada en universidades alemanas como las de Jena y Leipzig, por pensadores como F. Fröebel, J. H. Pestalozzi y principalmente de F. Herbart quien inspiró un gran movimiento educativo en los E.U. Otros como Kant y Rousseau, fueron los que sentaron las bases pedagógicas de una educación de orientación pública.²

Al entrar en este proceso y abrirse a toda la sociedad, el mundo educativo perdió su exclusividad de clase, en tanto que adquiría mayor relevancia el conocimiento práctico. Desde fines del siglo XIX el contenido educativo empieza a ser objeto de la teoría curricular, pero aun en una perspectiva pedagógica; en tanto que la formación de la personalidad del educando queda a cargo de la psicología, particularmente del conductismo. Así, los tradicionales soportes del proceso educativo, la didáctica y la pedagogía, fueron rezagados a un segundo plano.

La educación y el trabajo se vincularon de manera íntima en el marco del gran avance de la industrialización norteamericana a principios del siglo XX; los requerimientos del mundo fabril de una fuerza de trabajo diferencialmente calificada en múltiples procesos de trabajo, resultaba una labor que no podía cubrir la educación sino en sus demandas más generales, por lo que el formato tradicional del universo pedagógico tendría también que actualizarse, aspecto que fue respaldado pertinentemente por el ascenso de la teoría curricular.

Este avance fue inicialmente orientador del diseño de contenidos escolares, para atender el cumplimiento de los tradicionales fines de la educación, pero terminó constituyéndose en el mecanismo óptimo para adecuar el desarrollo formativo escolar a las necesidades del trabajo. Sentido que terminó por ser asumido como el significado propio de la educación.

² José María García Garduño, "Los pioneros de la teoría curricular en los Estados Unidos," *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Vol. XXV, no. 1 (1995): 46.

1.2 La teoría curricular

En el proceso de vinculación entre educación y trabajo, el soporte clave fue, sin duda, la teoría curricular. Esto se concreta en el contexto de una etapa avanzada de desarrollo del modo de producción capitalista, y alcanza su apogeo en el marco de las transformaciones que dieron lugar a la versión regulada del mismo.

En esta fase las escuelas asumen la responsabilidad de formar personas con un perfil adecuado para su inserción laboral lo cual se logra una vez incorporada la teoría curricular como base «científica» para la elaboración de los planes y programas de estudio orientados a las necesidades del trabajo. En este sentido, se puede afirmar que la teoría curricular fue signada por las exigencias del mercado laboral. Como señala Torres Santomé “La función de la institución escolar aparece sometida a las necesidades del sistema productivo. Educar acaba resultando similar a preparar a alguien para desempeñar un puesto de trabajo en un sistema económico y de producción que se concibe como natural y, por tanto, sin posibilidad de tratar de problematizarlo”.³

El desarrollo de la teoría curricular se inscribe en un contexto pedagógico que reconoce su insuficiencia ante las presiones del sistema económico en la reordenación del ámbito educativo en los E.U., de las décadas de los veinte y treinta del siglo XX.

Por otra parte, el diseño curricular no pierde de vista que “Una línea de investigación y aplicación al mundo del trabajo se pondrá de moda: la del *control científico de la producción*. De entre los conocimientos científicos disponibles serán seleccionados aquellos más acordes con los intereses del modo de producción capitalista”.⁴

La concepción de currículo es amplia, abarca todas las oportunidades de aprender proporcionadas por la escuela; desde el programa formal en horas lectivas, las actividades «extracurriculares» y «extraescolares», hasta el clima de

³ Jurjo Torres Santomé, *El curriculum oculto* (Madrid: Ediciones Morata, 1998), 52.

⁴ *Ibíd.*, 27.

relaciones que priva en un centro educativo, que incluye, actitudes, modos de conducta, y las relaciones entre la comunidad escolar.⁵

Estas características devienen del curso de la vida en las escuelas y apuntan a la intervención en todas las actividades que involucra el proceso de formación. En este trabajo, la idea que es relevante es que los currículos se elaboran para orientar una formación específica que atienda las necesidades del trabajo, ya que “los intereses sociales y económicos que sirvieron de fundamento sobre el que actuaron los trabajadores del currículo más influyentes no fueron neutrales, ni se debieron tampoco al azar. Encarnaban compromisos con políticas educativas y estructuras económicas específicas, las cuales, una vez puestas en práctica, contribuían a la desigualdad. Las medidas educativas y culturales, y la visión de cómo debían operar y tener poder las comunidades, sirvieron de mecanismo para el control social”.⁶

Educar para el trabajo, será la consigna, no tan obvia, del tránsito por las escuelas, y tendrá que ser manejada desde una perspectiva ideológica pertinente, la teoría curricular será el medio adecuado para este fin pues “La institución escolar cumple en este marco una función de reproducción social, cultural y económica”.⁷

1.2.1 Precursores de la teoría curricular⁸

El enfoque curricular que fortaleció la relación educación - trabajo es de autores norteamericanos y respondió oportunamente a las necesidades generadas por el intenso desarrollo industrial que se experimentaba desde fines del siglo XIX en esta nación. Los norteamericanos fueron los precursores «no filosóficos» de la Teoría Curricular, poniendo su mayor interés en el desarrollo de la concordancia de una educación orientada a las necesidades del trabajo productivo.⁹

⁵ Wilfred Brennan, K. "El currículo en la Educación," en *El currículo para niños con necesidades especiales*, (México: Siglo XXI, 1988).

⁶ Michael W. Apple, *Ideología y currículo*, Trad. Rafael Lassaletta (Madrid: Ediciones Akal, 2008), 87.

⁷ *Ibíd.*

⁸ Las referencias a los autores pioneros del curriculum en los Estados Unidos provienen principalmente del ensayo de García Garduño, "Los pioneros de la teoría curricular en los Estados Unidos," 43-64.

⁹ Por «no filosóficos» se refiere a no atenerse a las influencias europeas dominantes en la filosofía pedagógica. Los norteamericanos optaron por una búsqueda interna de recursos, encontrando en el «Pragmatismo», una filosofía utilitaria adecuada a la visión que desarrollaban como fundamento de la Teoría Curricular. Entre los que marcaron esta pauta se

Las principales corrientes o escuelas de pensamiento pedagógico que influyeron en el enfoque curricular norteamericano fueron: La corriente humanista con autores como Charles W. Eliot, que destacó como defensor de la llamada doctrina mental, que sostenía que el cerebro era un músculo que había que ejercitar para que se desarrollara, es decir, había que hacer gimnasia mental; pensamiento que fue posteriormente desechado por falta de fundamentos fisiológicos, aunque en la actualidad es un postulado del currículo «dientes de sable», es decir, hay quienes siguen creyendo que ese postulado y otros similares son ciertos.¹⁰

Otro de los pensadores importantes de esta corriente fue William Harris, conservador con influencia hegeliana, que sostenía que el orden era más importante que la libertad, y que la escuela sólo era una más de las agencias educativas como la familia y la iglesia. Él fue quien inventó el método de la recitación para aprender, el cual aún se sigue utilizando en escuelas tradicionales, formando también parte del curriculum «felino».

El movimiento del curriculum centrado en el niño, liderado por Francis Parker y Stanley Hall, sostenía que el currículo debía centrarse en las actividades instintivas del niño, que el currículo debía basarse en las etapas de su desarrollo, y concebía la escuela como un espacio para prolongar la infancia, organizándola por niveles de acuerdo a las capacidades intelectuales del infante.

En E.U. la influencia pedagógica de J. Friedrich Herbart fue muy amplia, con seguidores como Frank y Charles McMurry y Charles de Garmo, quienes sostenían que el fin de la educación era el desarrollo del carácter ético de los párvulos, de esta manera, se perfilaban contra la pedagogía conservadora de Harris, y proponían un currículo no centrado en las necesidades del niño.

Joseph M. Rice inicia un movimiento educativo de orden utilitarista denominado eficientismo educativo, éste proponía aplicar en la educación técnicas utilizadas exitosamente para incrementar cualitativa y cuantitativamente la producción en las

encuentra en primer término Charles S. Peirce, reconocido como el fundador del pragmatismo y por supuesto, John Dewey, cuya obra "Democracia y Educación" (1916) se convirtió en uno de los principales referentes para entender esta corriente.

¹⁰ El currículo «dientes de sable» alude al poder de la tradición en cuestiones educativas, es decir, todo aquello que se hace parte del sentido común en relación con el proceso educativo, por ejemplo: decir que «el que sabe es el maestro» y que «el alumno sólo aprende», son postulados que entran en esta acepción curricular.

fábricas, a través de una estrategia similar para elevar la productividad en las escuelas. La publicación de su libro *Scientific management in education* (1914), aludía claramente a los trabajos de Taylor sobre la administración científica del trabajo donde se resumían un conjunto de principios organizacionales para mejorar la productividad de los trabajadores de la industria.

Por otro lado, el profesor Paul Hanus de la Universidad de Harvard, había publicado un año atrás *School Efficiency a Constructive Study Applied to New York City* (1913) donde reunía un conjunto de obras en torno una propuesta de escuela eficaz, lo que apuntaba en el mismo sentido que Rice también señalaba.

La reflexión sociológica en educación también tuvo seguidores, son reconocidos L. Frank Ward y Albion Small. El primero postuló que el fin de la educación radicaba en la preparación para resolver problemas sociales, pero fue más reconocido por su propuesta de justicia e igualdad de los sexos en educación. El segundo, identificó la función social de la educación y sostuvo, que la vida social del individuo determina las funciones pedagógicas del maestro, recomendando que la sociología se introdujera en el último año de todas las disciplinas universitarias.

Uno de los pensadores más influyentes en la educación norteamericana fue John Dewey, se le reconoce como el principal promotor de la llamada «Escuela Progresista», la que presentó la oposición más férrea al tradicionalismo. Dewey manifestó que la dificultad de lo educativo, estriba en que la mayoría de las escuelas no han sido concebidas para transformar la sociedad, sino para reproducirla.

Dewey, fue uno de los representantes del pragmatismo norteamericano; por ello se manifestó contra los contenidos curriculares que no encontraba pertinentes; elaborando una teoría del desperdicio educativo, donde sostuvo que hay materias inútiles en la currícula; lo que nos recuerda que actualmente esos argumentos se utilizan para señalar que las artes o las humanidades poseen «poco valor social».¹¹

¹¹ “los sectores empresariales y sus representantes en distintos ámbitos gubernamentales reclaman a las instituciones públicas de educación superior mayor productividad (...) se les exige que tanto sus planes y programas de estudio como el perfil de sus egresados se adapten rápida y eficazmente a los nuevos requerimientos del mercado laboral (...) evitando la existencia de carreras «sin rentabilidad económica» (¿Quién quiere filósofos, músicos, politólogos, historiadores o sociólogos?). Jaime Ornelas, *Educación y neoliberalismo en México* (México: BUAP, 2007), 151.

La corriente del conexionismo, es la última escuela considerada como precursora del desarrollo de la teoría curricular. El máximo representante de ésta, fue Edward Lee Thorndike, quién demostró, que no existen disciplinas específicas que desarrollen la inteligencia de los estudiantes, acabando con el mito de la teoría de la disciplina mental. El conexionismo, señala Thorndike, expresa la influencia de la psicología en el currículo, fundamentando su posición en la conexión del concepto estímulo-respuesta, proveniente del conductismo. Su propuesta para el desarrollo curricular, la llamó «estudio científico de la educación».

En una perspectiva social del currículo, aparecen otros pensadores que se centraron en la relación que debía existir entre el diseño del currículo y el control social en las comunidades. Los más relevantes fueron: Franklin Bobbitt, W. Charters, Ross L. Finney, Charles C. Peters y David Snedden; quienes se identificaban con el movimiento de la eficacia social y con la psicología conductista. “Al delimitar el papel social básico que debía jugar el currículo escolar, la cuestión económica y social decisiva que interesaba a esos teóricos formadores del campo era la industrialización y su consecuente división del trabajo”.¹²

Esta herencia pedagógica que orientó el desarrollo de la «Teoría y el Diseño Curricular» fue capitalizada por dos figuras de la pedagogía Norteamericana, Hilda Taba¹³ y Ralph Tyler, cuyas propuestas conformaron una corriente contemporánea progresista denominada «Modelo racional normativo», inscrita en el contexto del mutuo beneficio entre educación y trabajo alcanzado en la etapa del capitalismo regulado. Tyler es considerado el precursor de la evaluación educativa y las ideas de eficiencia y precisión, coordinadas básicas de la pedagogía por objetivos, corriente que revisaremos más adelante.

La tradición pedagógica que buscaba modelar la educación para formar individuos integrales, con principios humanistas, sociales y civiles, así como valores éticos y morales, se relegó ante el avance del enfoque curricular que priorizó las exigencias de una formación para el trabajo.

¹² Apple, *Ideología y currículo*, 93-4.

¹³ Hilda Taba nació en Kooraste, una aldea del actual condado de Põlva, en el sureste de Estonia. En 1927 presentó la candidatura para un doctorado en filosofía educativa en la Universidad de Columbia. Sus trabajos innovadores los desarrolló en los Estados Unidos, por lo que se considera parte de los autores de la pedagogía norteamericana.

1.2.2 Las diversas acepciones del principio curricular

El currículum ha sido referido de variadas formas, esto lo posiciona, más que como un concepto, como un término polisémico. Es decir, asume diferentes significados de acuerdo a la visión de cada autor o corriente pedagógica que lo trata. Esta diversidad se inscribe en el incremento de su relevancia como mecanismo que instrumenta las dos funciones básicas que se le reconocen a la educación en el marco de la sociedad de clases: la formación para el trabajo y la reproducción del orden social.

Alicia de Alba enfatiza el carácter de clase del curriculum diciendo:

por curriculum entendemos la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de éstos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación, lucha e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.¹⁴

Como se puede advertir, los principios curriculares post-pedagógicos se acoplan cabalmente a la sociedad clasista, en esta se lucha por la apropiación de la mayor cantidad de los diferentes tipos de capital, económico, cultural y social, haciéndolo a través de diferentes tipos de violencia, lo que nos lleva a la teoría de Pierre Bourdieu, la que establece que en el terreno educativo predomina la violencia simbólica y la inculcación de *habitus* por parte de las clases dominantes.¹⁵ Este puente entre *habitus* y curriculum se observa claramente en la idea de *curriculum oculto*, la que desarrollaremos en el siguiente corte.

¹⁴ Alicia de Alba, *Curriculum: crisis, mito y perspectivas* (Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 1998), 75-6.

¹⁵ La idea de *habitus* y otros conceptos de la sociología reflexiva de Bourdieu se amplían en el punto 1.7.5 de este capítulo.

La orientación de cada modelo curricular es formalmente sustentada en concepciones filosóficas y sociológicas, las que aportan la base general de su diseño; asumen también un componente psicológico que da pauta al desarrollo de un tipo de personalidad de las personas en formación, y cuentan con el soporte pedagógico que permite la estructuración entre objetivos, contenidos, métodos, medios y procesos de evaluación.

La formulación de contenidos educativos organizados es una actividad muy compleja que se puede realizar de diversas formas, en las cuales siempre se incluyen los siguientes aspectos:

La axiología: teoría de los valores en los que se basan las acciones educativas;

La epistemología: o concepción del saber y la ciencia, y el modo de producirlos;

La pedagogía: conjunto de saberes y herramientas que promueven el proceso educativo;

El avance científico y tecnológico: enfoques multidisciplinarios y transdisciplinarios;

Las necesidades de aprendizaje: individuales y sociales.¹⁶

El proceso del diseño curricular consiste en seleccionar y organizar:

Información relevante para el educando, es decir, información que pueda relacionar contextualmente con su entorno físico y social;

Actividades intencionadas de aprendizaje, que den direccionalidad al proceso educativo;

Modelos de comportamiento personal y social, que articulen estudiante y contexto;

Medios de aprendizaje, que conduzcan al hecho educativo y su desarrollo profesional.¹⁷

En el devenir de la teoría curricular se identifican las siguientes orientaciones:

Tradicionalista: metodología caracterizada por ser verbalista, de transmisión, memorística y repetitiva su propósito se centra en el desarrollo de las facultades humanas y del carácter a través de la disciplina y la implantación del buen ejemplo y las relaciones autoritarias.

Conductista: considera principalmente la ingeniería social y técnico-productiva a partir de la acumulación y asociación de aprendizajes, destrezas de competencias observables y una fijación a través del refuerzo.

Progresista: permite el acceso a niveles intelectuales superiores en donde el docente actúa como facilitador, pero no se pierde la relación vertical.

¹⁶ FDCS/BUAP, *Reestructuración de planes y programas de estudio de la carrera de sociología, Cuaderno de trabajo II* (Puebla: FDCS/BUAP, 2008), 4. (Documento inédito, archivo personal)

¹⁷ *Ibíd.*, 5.

Constructivista: nos remite a la idea de que tanto los individuos como los grupos de individuos construyen ideas de cómo funciona el mundo. Se admite también que los individuos varían ampliamente en el modo que extraen significado del mundo y que tanto las concepciones individuales como las colectivas sobre el mundo cambia con el tiempo.

Social-participativa: corriente del constructivismo que considera el aprendizaje contextualizado dentro de comunidades de práctica, esto permite reconsiderar que el salón de clases no es el único sitio en el que se promueve el conocimiento, sino que se requiere de la utilización de herramientas simbólicas de origen social.¹⁸

Este conjunto de orientaciones se ha concretado en diferentes modelos de organización curricular como son: “a) Currículo de materias, b) Currículo correlacionado, c) Currículo fusionado, d) Currículo de campos amplios o de áreas e) Currículo estelar, f) Currículo de tronco común, g) Currículo de la experiencia, h) Currículo integral, i) Currículo modular, j) Currículo de objetos de transformación y, k) Currículo transversal”.¹⁹

A esta lista se puede añadir el enfoque por *competencias*, cuyas características responden a la etapa del capitalismo actual, enfoque que revisaremos más adelante.

Estos modelos fueron producidos en el marco del capitalismo regulado y en la crisis de su conclusión, sustentados en el vínculo positivo de la RET pretendían particularmente atender necesidades del mundo laboral, diseñando programas adecuados para formar una fuerza de trabajo profesional.

1.2.2.1 El curriculum oculto

Los fines de la educación no siempre son claros o adecuadamente explicitados por los responsables de la misma. En todos los países organizados política, social y administrativamente, la educación se rige por principios constitucionales y leyes reglamentarias, donde se establecen los derechos y obligaciones de quienes participan en ella. No obstante, lo que debería ser de dominio público, no siempre

¹⁸ BUAP, *Modelo Universitario Minerva 3, Estructura Curricular* (Puebla: BUAP, 2007), 11.

¹⁹ *Ibíd.*, 13.

coincide con la práctica educativa, ya que, “Los proyectos curriculares, los contenidos de la enseñanza, los materiales didácticos, los modelos organizativos de los colegios e institutos, las conductas del alumnado y del profesorado, etc., no son algo que podamos contemplar como cuestiones técnicas neutrales, al margen de las ideologías y de lo que sucede en otras dimensiones de la sociedad”.²⁰

La educación, para la mayoría de los ciudadanos, de los padres de familia, de la población, etc., es sólo lo que sucede tras los muros escolares, y es responsabilidad de los alumnos, los profesores y las autoridades educativas. En realidad, las escuelas y sus instancias organizativas guardan una estrecha relación con el resto de la sociedad, de manera que todo lo que acontece en cualquier ámbito de esta, tiene repercusiones en los procesos educativos.

La sociedad por su parte, no es una entelequia, se constituye por instituciones y personas, que a su vez pertenecen a diferentes grupos sociales y clases diferenciadas. En las sociedades capitalistas, la organización política, por su formalidad democrática, sustenta la igualdad de todos sus miembros, los que son libres de elegir y opinar. En realidad, esto es un sofisma, ya que las relaciones sociales en este tipo de sociedades, son relaciones de poder, y éstas tienen su prolongación en el sistema educativo, pues como señala Apple refiriendo a Gramsci “el control y la dominación suelen transmitirse en la conciencia y prácticas comunes subyacentes a nuestras vidas”.²¹

En una sociedad de clases, siempre hay una clase dominante que sustenta el poder y actúa sobre la voluntad de las clases dominadas. El sistema educativo juega un importante papel a favor de las clases que ejercen el poder, constituyéndose en uno de los aparatos que operan para conservar el orden establecido.

Este proceso de reproducción de relaciones de poder específicas, se sustenta en una pantalla ideológica cuya apariencia es la de la igualdad social y es la fuente de un conjunto de creencias sociales dirigidas a las clases menos favorecidas con afán de mantener la legitimidad de cierto orden social.

²⁰ Torres Santomé, *El currículum oculto*, 14.

²¹ Apple, *Ideología y currículo*, 163.

El papel de la escuela en este proceso ha sido fundamental en dos sentidos: primero, como espacio productor de fuerza de trabajo calificada y segundo, como espacio reproductor de las relaciones sociales necesarias para el mantenimiento del orden y el control social. Estas dos características fueron contempladas en la teoría curricular; por un lado, el *curriculum formal* contribuye con el diseño de contenidos organizados dirigidos a la adquisición de habilidades y destrezas para el trabajo; por otra, un *curriculum oculto* que recoge y reproduce las intenciones de los grupos de poder constituyendo un conjunto de principios no declarados abiertamente, que se inculcan a las nuevas generaciones.²²

“Este curriculum juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes.”²³ Se trata de un “modelo donde no se acostumbra a cuestionar de forma explícita otras posibles responsabilidades que no sean las del propio estudiante (...) Un modelo sustentador de una escuela donde, cada estudiante debe reconocerse como ignorante y, por tanto, a quien se le niega la capacidad o posibilidad de negociar democráticamente lo que se le ofrece etiquetado”.²⁴

El acondicionamiento hegemónico que ejercen las directrices del curriculum oculto en las nuevas generaciones se va a reflejar en la futura vida profesional de los estudiantes, quienes reconocen de manera espontánea la legitimidad de las relaciones sociales del orden dominante, pues aparecen en su conciencia como un arreglo natural.

Esta visión utilitaria de la educación fue un reflejo fiel de la cultura que predominó en la primera mitad del siglo XX, cuyos logros impusieron “un *curriculum* científico acorde con los momentos históricos en que la ciencia positiva, la eficiencia en la producción y la economía se utilizan como parámetros para legitimar cualquier realidad. Los intereses económicos se imponen a los educativos. El profesorado necesario en este marco tendría que abandonar su tradicional rol más próximo al

²² El término «curriculum oculto» fue introducido por Philip W. Jackson en su libro “La vida en las aulas” (1968), obra precursora del trabajo etnográfico en los salones de clase.

²³ Torres Santomé, *El curriculum oculto*, 10.

²⁴ *Ibíd.*, 14-5.

del filósofo y transformarse en un mecánico más o menos especializado. Los problemas educativos se resolverían de la misma manera que los de cualquier empresa o industria”.²⁵

Esta particular percepción de la educación se va a concretar en un modelo pedagógico *ad hoc*.

1.3 El vínculo fuerte entre educación y trabajo

La puesta en práctica de los principios tayloristas en el mundo fabril dio lugar a una profunda reorganización del trabajo que redituó en un ascenso inédito de la productividad en las factorías norteamericanas. Las innovaciones del «cronometrista» calaron profundo en el estilo laboral sustentado en el obrero de oficio, dando lugar a una división del proceso fabril en dos grandes rubros: el diseño del proceso de trabajo, realizado por los llamados trabajadores de «cuello blanco», y la ejecución del mismo, responsabilidad de los trabajadores de «cuello azul».

Esta reingeniería, a la cual se sumó el uso de las bandas de montaje del fordismo, significó un cambio cualitativo y cuantitativo en la productividad, propiciando un largo período de auge y éxito de la industria norteamericana a partir del primer tercio del siglo XX. El prestigio productivo del mundo fabril, impactó profundamente el mundo educativo. “Es en este momento cuando la industria como modelo de organización de la producción se toma como esquema-patrón en la organización y desarrollo del currículo escolar.”²⁶

La influencia del trabajo en la educación, dio lugar a un modelo que, de manera análoga a lo que se venía haciendo en las fábricas, permitió programar las actividades educativas en forma detallada y sistemática. Este nuevo estilo curricular fue llamado *Pedagogía por objetivos*, y nace en el contexto del auge industrializador en los Estados Unidos.

“El ver, en la teoría curricular, el currículo como un sistema de producción es un enfoque que se remonta ya a las primeras décadas del siglo XX, como una

²⁵ Ibíd., 50.

²⁶ Gimeno Sacristán, *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (Madrid: Ediciones Morata, 2002), 15.

respuesta desde el mundo de la educación a unos planteamientos provocados desde la gestión industrial”.²⁷

La pedagogía por objetivos fue una réplica de la organización industrial en el mundo de la educación, pues trasladó mecánicamente sus principios al diseño curricular, dando lugar a lo que se conoce como la ideología de la «obsesión por la eficiencia».

Esta adecuación se resume así:

La vida humana se puede analizar en términos de actividades —lo mismo que un trabajo se desglosa en tareas— y si la educación tiene que preparar para la vida, entonces el currículo lo que debe procurar es preparar para esas actividades. Lo que los expertos (los que componían el departamento de investigación en el modelo industrial) precisan realizar como técnicos del currículo es descubrir y analizar las habilidades, aptitudes, hábitos, actitudes y conocimientos necesarios para conseguir que las escuelas enseñen las actividades humanas que realizan los hombres productivos en la sociedad. Los resultados de este análisis (las tareas en la industria) nos ofrecen los *objetivos concretos* del currículo; y las actividades precisas para conseguirlas serán las de la educación y el currículo. La educación viene a caracterizarse, pues, como un *entrenamiento* que facilita la formación de hábitos de forma eficiente para el desarrollo de las actividades humanas que los hombres desempeñan en una sociedad industrial.”²⁸

Las influencias del modelo «científico» de organización del trabajo, se incorporaron en el ámbito educativo; primeramente, en cuestiones de tipo administrativo y paulatinamente invadieron la práctica educativa, hasta permear completamente el currículo. La corriente de la eficiencia se concretó como réplica de la gestión empresarial, equiparando la escuela a una empresa.

Una de las advertencias más relevantes de esta intervención, aparece en el discurso pedagógico, que se ve permeado de términos ingenieriles que aluden a la deseable concordancia entre educación y sistema productivo. Franklin Bobbitt, uno de los precursores del diseño curricular, hacía una analogía entre el universo industrial y el sistema educativo señalando, “la educación es un proceso de moldeado al igual que la manufactura de los rieles del ferrocarril”, o bien,

²⁷ Ibíd., 17.

²⁸ Ibíd., 18.

refiriéndose a los alumnos, “desarrollar la materia prima, hasta que el producto final llegue a estar mejor adaptado”.²⁹

La pedagogía por objetivos llegó a elaborar esquemas relacionales entre educación y fábricas, que levantaron muchas polémicas críticas, por aquello que parecía no sólo excesivo, sino hasta perverso, pues la educación de ninguna manera se puede empatar linealmente a un proceso de producción industrial. Pero no cabe duda que, al menos en los Estados Unidos, que es donde se expresó con mayor rigor el vínculo entre educación y sistema productivo, esta realidad fue un hecho. “El paradigma de la *pedagogía por objetivos* como modelo para guiar la enseñanza nace, pues, como un planteamiento puramente tecnocrático, de orden meramente instrumental, dentro de la aspiración a la eficiencia (...) Se es eficaz o no se es, éste es el criterio para evaluar la técnica pedagógica; y toda teoría debe subordinarse al logro de esa eficiencia”.³⁰

En la siguiente tabla encontramos un conjunto de presupuestos que describen los aspectos de concordancia entre el taylorismo y el eficientismo educativo.

TABLA 1.1: RELACIÓN ENTRE LA ORGANIZACIÓN TAYLORISTA Y EL PLANTEAMIENTO EFICIENTISTA

Factoría	Escuela	Factoría	Escuela
Toma una materia prima	El niño sin moldear. Es el <i>input</i>	El resultado final es la suma de las operaciones y tareas parciales	El objetivo final es la suma de objetivos parciales intermedios
Búsqueda de un producto elaborado	El adulto como modelo del resultado educativo	Esas tareas y operaciones son tangibles, medibles	Los objetivos deben ser observables, medibles, tangibles
Las características del producto las marca el mercado	La sociedad –el cliente- dice lo que quiere de la escuela	Lo importante es el valor material, la utilidad del producto	Lo importante es el valor objetivo de lo conseguido, no los procesos subjetivos, lo «socialmente verdadero»
La materia prima sufre una serie de transformaciones	El alumno sufre una transformación hacia el estado adulto	Búsqueda de rentabilidad en términos de tiempo preciso para lograr el producto	El método mejor será el más rápido para conseguir el objetivo tangible
En esa transformación intervienen operarios, máquinas, etc.	El profesor y los medios educativos transforman al alumno	Selección de medios según su costo para producir la calidad exigida al producto por el mercado	Los medios se eligen por el costo mínimo para lograr la calidad mínima exigida
El proceso de producción compleja exige la división de funciones	La educación requiere la aportación de diversas funciones	Todo lo anterior requiere precisar las normas de calidad a la que se somete el producto elaborado	Se precisa una norma de calidad que se apreciará en la evaluación
El departamento de investigación estudia científicamente el proceso, las variables que intervienen	El especialista en educación estudia el currículo exigido por la sociedad y sus condicionamientos	Los productos que pasan la norma de calidad salen al mercado, en caso contrario se recuperan si ello es rentable, o se desechan	Los alumnos con éxito en la evaluación son apreciados por la sociedad. Los que no superan esa norma de calidad se recuperan si hay tiempo y recursos
La <i>gestión científica</i> garantiza el éxito en términos de eficacia	La gestión científica logrará la educación eficiente	Las técnicas de medición objetiva son un instrumento básico	Énfasis en todo aquello que es observable y medible, la realidad

²⁹ Franklin Bobbit, *The supervision of city schools: some general principles of management applied to the problems of city-school systems* (Bloomington: Public School Publishing Co., 1913), 11-2, citado por Torres S., *El currículum oculto*, 49.

³⁰ Sacristán, *La pedagogía por objetivos*, 22.

			objetiva. Énfasis en los instrumentos de medida
La racionalización la garantiza el experto no el obrero, que hará lo que se le indique	La racionalización la garantiza el experto no el profesor, que hará lo que le dicen	Todo tiene carácter de medio subordinado al fin propuesto	El currículo tiene carácter instrumental justificado por la búsqueda de eficiencia al conseguir los objetivos

Fuente: Sacristán, *La pedagogía por objetivos*, 19-21.

Según la perspectiva de esta corriente, se trata de un modelo donde la escuela es asumida como factoría, que busca una educación prioritariamente utilitarista que equipara estrategias del mundo productivo con estrategias pedagógicas ajustadas a modo, para que el alumno se asuma preparado para el trabajo.

La concordancia que alude el autor, rebasa, según mi opinión, los principios estrictamente tayloristas, refiriendo más bien los procesos que se realizan en cualquier factoría, considero que se tendría que argumentar con mayor precisión respecto a estos planteamientos, no obstante, el ejercicio apunta correctamente a los componentes de una pedagogía industrial. En este sentido, caben un par de observaciones sobre lo que no considera el autor en este cuadro. La primera se refiere a la organización fabril que se reproduce en las escuelas, el uso de uniforme, apego a horarios estrictos, horas de recreo o de comida, reglas internas de la escuela, jerarquía de mando; “el pasaje por la escuela aportaba los procesos de socialización necesarios para el mundo del trabajo, atributos tales como: disciplina, obediencia, acatamiento a las normas, memorización, concentración eran elementos valorados por la empresa”.³¹

La segunda observación refiere la expropiación del «saber hacer» del profesor, pues como señala la pedagogía por objetivos, el profesor procede de acuerdo a la programación de objetivos de aprendizaje y a la secuencia diseñada en los instrumentos, de manera que las clases se vacían del ejercicio intelectual por parte del profesor.

Estos objetivos los elabora el experto en diseño curricular, en tanto que el profesor solo los ejecuta, haciéndolo de acuerdo a las tareas para él programadas, siguiendo en forma el plan de clase; esto en realidad es sólo una formalidad pues

³¹ Viviana E. Reta, “Las Formas de Organización del Trabajo y su incidencia en el campo educativo,” *Fundamentos en Humanidades* Año X – Número I (2009): 124.

al igual que en las factorías existen resistencias a este tipo de imposiciones; en las aulas, hay profesores que se niegan a seguir estrictamente estas directrices.

Por otra parte, recordando la anécdota sobre el obrero Schmidt, quien sirvió de conejillo de indias para obtener medidas cronometradas de la ejecución de las tareas fabriles, análogamente los estudiantes son manipulados al ponerlos en competencia con sus iguales con fines de productividad académica, y tal como Taylor premió a Schmidt, los alumnos alineados son premiados con evaluaciones positivas.

El diseño de las actividades académicas se realiza en todas las escuelas a través de la agenda de clase, al asignar tiempos a todas las tareas, las que han sido pensadas para definir la media que se aplica en general.

No olvidemos que los alumnos también resisten a esta dominación de muchas maneras, y en muchos casos terminan subvirtiendo la disciplina del aula, lo que los pone en situación de vulnerabilidad ante los reglamentos y normas escolares, muchos terminan siendo expulsados del sistema.

El modelo por objetivos sustentaba la pretensión de neutralidad de los contenidos educativos, al declararlos ajenos a los problemas de valoración, buscando con ello una educación eficaz garantizada por su soporte curricular.

De acuerdo con Díaz Barriga, en la lógica de la eficiencia “La cuestión curricular forma parte de una pedagogía que busca establecer nuevas relaciones entre la institución educativa y el desarrollo industrial. En sentido estricto, se trata de una pedagogía que sólo busca preparar al hombre para su incorporación a la producción.”³² El desarrollo ulterior de esta corriente fue fundamental en la conformación de la llamada tecnología educativa y sin duda es referente del modelo educativo de mercado.

El taylorismo no sólo fue la base del ascenso de la administración como disciplina ineludible tanto en el trabajo como en la educación, su influencia fue de corte interdisciplinario dando lugar a una *pedagogía industrial* muy amplia pues como “visión educativa forma parte de un modelo educativo integral que tiene múltiples expresiones disciplinarias que van desde la psicología conductual, la sociología

³² Ángel Díaz Barriga, *Ensayos sobre la problemática curricular* (México: Trillas, 1996), 15.

funcionalista y la teoría del capital humano hasta su expresión pedagógica como teoría del test, tecnología educativa y diseño curricular”.³³

Un argumento fuertemente crítico contra el esquema escuela- fábrica, fue el de Daniel Tanner quien señaló que “el modelo industrial no es válido para el ámbito educativo, porque la educación no se ocupa de producir objetos inanimados, sino seres humanos en desarrollo que deben ser capaces de comportarse competentemente, pero no sólo ante problemas fijos, sino ante aquellos que van a surgir, y que la propia educación, creemos, debería ayudar a aflorar”.³⁴

La obsesión por la eficiencia, la eficacia y la efectividad de los procesos productivos se difundió en el terreno educativo en general, pero en particular en la educación superior, sin embargo, esta corriente pedagógica declinó su influencia al declinar en el mundo fabril la hegemonía que mantuvo el paradigma taylorista/fordista durante el periodo de la regulación, perdiendo sus espacios también lo que fueron grandes innovaciones organizacionales y tecnológicas, las que ahora se mostraban como limitaciones al proceso productivo.

1.4 El trabajo: unidad y fractura

En su relación con la educación, lo importante es que el trabajo siendo el vehículo de creación de bienes con valor de uso y valor de cambio, debe contar con el conocimiento que permite la ejecución adecuada de los procesos productivos, detalle donde la educación jugará un papel relevante, siendo también parte de la reproducción, la cual, además de requerir el consumo de medios materiales, debe contemplar la adquisición del conocimiento para la ejecución del trabajo.

El trabajo productivo requiere del conocimiento del proceso a través del cual se transforman las materias primas obtenidas de la naturaleza, este se conoce como proceso de trabajo y es particular para la producción de diferentes bienes. Los productores se especializan en aquellos en los que son diestros y tienen el acceso

³³ *Ibíd.*

³⁴ Daniel Tanner y Laurel Tanner, *Curriculum development: Theory into practice* (New Jersey: Prentice Hall, 1980), 28, citado por Sacristán, *La pedagogía por objetivos*, 25.

al conocimiento de los secretos de producción de cada uno, y como este saber se constituye en parte de su vida, lo realizan al grado de alcanzar cierto virtuosismo.

Esta característica fue desarrollada en la etapa artesanal y formaba una unidad, sólo ejecutada por los iniciados en el gremio respectivo. R. Sennett comenta “«Artesanía» designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más”.³⁵ Se trata de un proceso que compromete al ejecutor, centrando su tarea en una “estrecha conexión entre la mano y la cabeza”.³⁶

La unidad del trabajo artesanal radica en el conocimiento y dominio de todos los pasos que un proceso productivo implica, esta condición permite que los productos del trabajo artesanal sean de una particular calidad. Sennett señala que “Toda artesanía es trabajo impulsado por la calidad (...) la aspiración a la calidad impulsará al artesano a progresar, a mejorar antes que a salir del paso con el menor esfuerzo posible”,³⁷ y continua “Toda artesanía se funda en una habilidad desarrollada en alto grado. De acuerdo con una medida de uso común, para producir un carpintero o músico hacen falta diez mil horas de experiencia”.³⁸

Con el desarrollo de los oficios se empieza a perfilar el trabajo orientado a la producción de bienes con un alto valor de cambio. En los burgos o barrios de trabajadores de oficio, lograban un conocimiento especializado que los diferenciaba de otros semejantes; su reproducción se concretaba en los propios talleres. Sólo aquellos que alcanzaban un alto grado de perfeccionamiento del oficio eran nombrados maestros y podían fundar un taller, donde nuevos aprendices se formarían en los secretos del oficio.

La formación para ejercer un oficio es confundida muchas veces como educación, en razón de que el aprendiz se iniciaba en la adquisición de los conocimientos y secretos de dicho oficio, lo que se conceptualizó como el «saber hacer», pero esta iniciación se adquiría en el taller y no en los espacios que antecederon a las escuelas, y el conocimiento recibido sólo era relativo al oficio en particular, sólo los más destacados aprendían adicionalmente otros conocimientos

³⁵ Richard Sennett, *El artesano*, Trad. Marco Aurelio Galmarini (Barcelona: Anagrama, 2009), 12.

³⁶ *Ibíd.*

³⁷ *Ibíd.*, 20.

³⁸ *Ibíd.*, 18.

como leer y escribir. En tanto que en las escuelas el conocimiento impartido no tenía sentido práctico ni de mercado.

En esta etapa el saber hacer de un oficio respectivo aparece como unidad y es posesión legítima del maestro, el cual decide con quien compartirlo, aquellos que constituirán su familia laboral, la que se desarrolla en el propio taller.

A pesar del celo con que se resguardaba el saber hacer, este no era un monolito, pues en la práctica ese saber hacer era patrimonio de todos aquellos que constituían el gremio y la mayoría de los aprendices no alcanzaban el grado de maestros, pero llegaban a conocer una parte importante del proceso de trabajo, es decir, accedían a parte de los secretos del oficio.

La unidad del trabajo artesanal es fracturada por la aparición de los talleres manufactureros, cuya característica era el desarrollo de un proceso productivo basado en la división del trabajo manual. Marx hace esta descripción, “En lo que respecta al *modo de producción* mismo, por ejemplo, en sus comienzos la *manufactura*, apenas se distingue de la industria gremial del artesanado por el mayor número de obreros que utiliza simultáneamente el mismo capital. El taller del maestro artesano no ha hecho más que ampliarse”.³⁹

A pesar de las pocas diferencias, la manufactura constituye el punto de partida de la producción capitalista, siguiendo con Marx, se trata de la cooperación basada en la división del trabajo, “En cuanto forma característica del proceso capitalista de producción, predomina durante el *periodo manufacturero* propiamente dicho, el cual dura, en líneas muy generales, desde mediados del siglo XVI hasta el último tercio del siglo XVIII”.⁴⁰

El avance de la manufactura y el declive del taller artesanal, constituyeron un contexto que modificó profundamente la reproducción del saber hacer, pues la primera, al absorber la fuerza de trabajo artesanal que no alcanzó el nivel del maestro, reunió en un mismo espacio a un gran número de estos, los que pasaron a denominarse obreros de oficio.

³⁹ Karl Marx, *El capital*, tomo I/vol.2, Trad. Pedro Scaron (México: Siglo XXI, 1977), 391.

⁴⁰ *Ibíd.*, 409.

1.4.1 Del trabajo de oficio al trabajo capitalista sin oficio

Si bien el trabajo de oficio ya se encuadra en el trabajo capitalista, no sólo en el de la manufactura, sino de plano en el de la gran industria, nos interesa enfatizar la transición donde el oficio es aniquilado, pues es la coyuntura donde se establece el vínculo formal con la educación.

La educación, de ser una actividad para grupos reducidos y selectos, pasa a transformarse en una actividad pública y colectiva con fines diversos; entre ellos, asumir en proporción significativa la responsabilidad del proceso formativo de personas para el trabajo, proceso que hasta entonces se realizaba en los talleres artesanales.

El trabajo de oficio era el dominio que heredaron los descendientes de los artesanos en materia de conocimiento sobre un particular proceso de trabajo; “después de la disolución de los gremios, *se guarda el oficio como patrimonio familiar, sólo transmitido a la descendencia*”.⁴¹ Esto los convertía en trabajadores hábiles “depositarios y vehículos del oficio”⁴² y por ende en fuerza de trabajo con una mejor cotización, por lo cual se cuidaba celosamente el saber hacer que los diferenciaba de los trabajadores sin origen gremial.

La paulatina desaparición de los talleres artesanales para ceder su espacio a talleres manufactureros, redujo la posibilidad de reproducción del trabajo artesanal, en cuyo proceso los maestros dejaron de aceptar aprendices, limitando el acceso a la formación a miembros de sangre de las familias de artesanos para garantizar los empleos «nobles» a los hijos de los maestros.

El maestro artesano, en su calidad de conocedor del proceso de trabajo, pasa a desempeñarse como administrador al servicio del empresario, quien lo recluta para tratar “todas las cuestiones relativas a la mano de obra: contratación, pago, organización del trabajo y vigilancia”.⁴³ Esta figura denominada «subcontratista» o

⁴¹ Benjamín Coriat, *El taller y el cronómetro*, Trad. Juan M. Figueroa Pérez (México: Siglo XXI, 2005), 11. Cursivas en el original.

⁴² *Ibíd.*

⁴³ *Ibíd.*, 20.

«destajista», se encarga de seleccionar a los mejores obreros y vigilar su desempeño, labor que realiza con mayor eficacia que el patrón.

De acuerdo con Coriat, “se trata *de utilizar el oficio contra sí mismo* empleando a un hombre de oficio para vigilar y controlar el trabajo de los demás”.⁴⁴

El uso del trabajo de oficio en los talleres manufactureros a pesar de su productividad y calidad, disminuía el beneficio del patrón, quien buscaba compensar esta necesidad a través de distintas prácticas; el incremento de máquinas, y el uso de niños y mujeres en los talleres. Con cada una de estas estrategias el patrón golpeaba al trabajo de oficio, el que no sólo representaba el saber hacer, sino el último obstáculo al desarrollo pleno del proceso de acumulación capitalista, donde el ideal era eliminar todo aquello que entorpeciera la valorización.

El trabajo de oficio al conservar los remanentes del trabajo artesanal dio lugar a un estrato denominado aristocracia obrera, poseedor de un saber hacer que lo cotizaba de manera privilegiada en el mercado laboral; no obstante, era un estrato poco numeroso y en proceso de decadencia, por dos factores: uno su limitada reproducción, dos, por ser el blanco de los patrones, dado su papel central en la resistencia obrera al trabajo capitalista.

Por otro lado, la existencia de una masa de fuerza de trabajo sin calificación, y sin identidad obrera, que seguía suspirando por el retorno al campo, aunque sin oponer resistencias a las condiciones de trabajo, tampoco cubría las expectativas de los patrones, necesitados de obreros calificados pero dóciles y de una cotización promedio.

El trabajo de oficio mantuvo hasta el primer tercio del siglo XX su papel de fuerza de trabajo calificada pero incómoda para el patrón, pues a pesar de las estrategias para acabarlo, sólo lo mantuvo a raya con altas y bajas. Fue hasta el advenimiento de las estrategias de la «administración científica», que se pudo desplazar al obrero de oficio y depreciar la cotización media de la fuerza de trabajo.

Este proceso transformó el sentido de la escuela; pues los hijos de estos campesinos venidos a obreros de segunda, por su falta de oficio, serían lo común de los futuros obreros. En otras palabras, al no poseer un saber hacer, este fue

⁴⁴ *Ibíd.*, 21. Cursivas en el original.

negado a las siguientes generaciones, y por ello tenían que ser formadas en consecuencia. Papel que recayó en la escuela, en este momento, el encuentro entre educación y trabajo se hizo también definitivo.

1.5 Innovaciones organizacionales y tecnológicas

El desarrollo del capitalismo liberal en el último tercio del siglo XIX se caracterizó por dos tendencias centrales, el enorme crecimiento del tamaño de las factorías y la aplicación de la ciencia al mejoramiento de los procesos productivos, reflejado esto, en el uso creciente de recursos tecnológicos. Estas condiciones propiciaron el desarrollo de las innovaciones organizacionales y tecnológicas que terminaron por transformar el capitalismo del *laissez faire*.⁴⁵

En el primer tercio del siglo XX se experimentó un desarrollo inédito de las fuerzas productivas del capitalismo, las bases de este proceso fueron las innovaciones de Frederick W. Taylor y Henry Ford, las que darían lugar a nuevas condiciones de transformación profunda del régimen de acumulación intensiva y la conformación del modo de regulación monopolista.

1.5.1 Taylorismo

La concentración de un gran volumen de trabajadores en un espacio exclusivo para la producción industrial trajo consigo una serie de problemas de tipo organizacional en razón de que los procesos de trabajo aún se desarrollaban bajo los principios del trabajo de oficio.

El trabajo de oficio, como ya se comentó, significaba un obstáculo para la valorización, pues mientras el obrero seguía siendo el poseedor del *saber hacer*, mantenía el control del proceso de trabajo, lo que significaba su principal recurso de resistencia ante el dominio del capital.

⁴⁵ Es importante aclarar que este apartado es contextual, no se trata de repasar las innovaciones organizacionales y tecnológicas del trabajo en general y en toda su trayectoria, sino revisar aquellas que permitieron el desarrollo de las fuerzas productivas que llevaron a la producción capitalista por primera vez a un punto que puso de manifiesto la necesaria transformación del capitalismo liberal a capitalismo regulado.

Este detalle motivó las investigaciones de Taylor en torno a la organización del trabajo, cuyos resultados se concretaron en su obra *The principles of scientific management*, (1911), cuya motivación era “Doblegar al obrero de oficio, «liberar» al proceso de trabajo del poder que éste ejerce sobre él para instalar en su lugar la ley y la norma patronales, tal será la contribución histórica del taylorismo.” ⁴⁶

Las dos premisas que determinan el desarrollo de su propuesta fueron:

1. Lo que determina la eficacia del oficio como modo de resistencia a la intensificación del trabajo es esta simple evidencia: el conocimiento y el control de los modos operatorios industriales son en principio propiedad exclusiva, monopolio de la clase obrera (...) y lo esencial es que los patrones están excluidos de él;
2. Todavía más importante, pues ésta es la vertiente «económica» de las cosas, esta «exclusividad» de los modos operatorios es lo que hace posible y, a fin de cuentas, ineliminable el control obrero de los tiempos de producción. ⁴⁷

Para lograr su meta, Taylor establece tres principios que van a revolucionar la organización del trabajo capitalista.

Primer principio: «disociación del proceso del trabajo de la pericia de los obreros. El proceso del trabajo debe mantenerse independiente del oficio, de la tradición y del conocimiento de los obreros. Lo que es más, no debe depender para nada de las capacidades de los obreros sino enteramente de las prácticas de la gerencia».

Segundo principio: «separación de la concepción de la ejecución» (...) «Todo posible trabajo cerebral debe ser removido del taller y concentrado en el departamento de planeación o diseño».

Tercer principio: «controlar cada paso del proceso del trabajo y su modo de ejecución» (...) «es la idea de tarea» (...) «El trabajo de cada obrero es totalmente planeado por la gerencia, (...) y cada hombre recibe en la mayoría de los casos instrucciones escritas, describiendo en detalle la tarea que debe realizar, lo mismo que los medios que debe usar para hacer el trabajo». ⁴⁸

Estas ideas le valieron ser considerado el padre de la administración, aunque lo que se ha vuelto lugar común es recordarlo por su estrategia para medir el tiempo de

⁴⁶ *Ibíd.*, 24.

⁴⁷ *Ibíd.*, 23-4.

⁴⁸ Harry Braverman, *Trabajo y capital monopolista: La degradación del trabajo en el siglo XX*, Trad. Gerardo Dávila (México: Ed. Nuestro Tiempo, 1981), 138 - 145.

trabajo necesario de una actividad específica a través del uso del cronómetro. “Descomponiendo el saber obrero, «desmenuzándolo» en gestos elementales -por medio del «*time and motion study*»-, haciéndose su dueño y poseedor, el capital efectúa una «transferencia de poder» en todas las cuestiones concernientes al desarrollo y la marcha de la fabricación. De esta forma, (...) *hace posible la entrada masiva de los trabajadores no especializados en la producción*”.⁴⁹

El taylorismo dio la pauta para una reorganización de los procesos productivos al poner de manifiesto la ineficiencia productiva de la auto-organización de los trabajadores, diseñando una propuesta de racionalidad técnica, su aplicación fue un éxito en el mundo industrial, y fue garantía de su expansión a gran escala.⁵⁰

1.5.2 Fordismo

Es la expresión que se difundió universalmente para denominar el modelo de desarrollo capitalista impulsado en los Estados Unidos. La política salarial propuesta por Ford en 1914 conocida como «*five dollars day*» contribuyó en la aceptación de este término como emblemático del proceso de acumulación capitalista de esta nación; aunque fue hasta el fin de la II Guerra Mundial que se generalizó este uso.

El fordismo fue primero una innovación tecnológica desarrollada por Henry Ford en la naciente industria automotriz norteamericana de principios del siglo XX, que consistió en la incorporación de una banda de montaje en la fabricación de los automóviles, con miras de alcanzar un proceso de producción de flujo continuo.

La circulación de las piezas a ensamblar, fijadas a la cinta transportadora, llegaban al obrero, fijo en su puesto de trabajo, esto exigía la estandarización de las piezas, que fueran idénticas e intercambiables, lo que llegó a ser la principal característica del fordismo, la *rigidez*. “Ha nacido la *línea de montaje*; su principio

⁴⁹ Coriat, *El taller y el cronómetro*, 30-1. Cursivas en el original.

⁵⁰ Incluyendo a la Unión Soviética, donde “el mismo Lenin urgió repetidamente a estudiar la «administración científica» de Frederick W. Taylor, con un ojo hacia su utilización en la industria soviética”. Aunque lo criticó por abrir la posibilidad de «oprimir al obrero». Braverman, *Trabajo y capital monopolista*, 23-4.

es enunciado de forma general ya en 1918. Y los «métodos americanos» de fabricación van a dar la vuelta al mundo”.⁵¹

La introducción de la banda permitió ampliar el control sobre el trabajo al regular los ritmos de ejecución, determinando la velocidad del ensamble sin la intervención del obrero, esta acción logró eliminar «tiempos muertos» en el proceso de trabajo, “ahí reside la terrible eficacia del fordismo, pues, al inaugurar el despotismo tranquilo y absoluto de los tiempos y los movimientos, va aún más lejos que el taylorismo y, desde el punto de vista económico, contribuye de manera propia y específica a acelerar las mutaciones en curso”.⁵² De esta manera se aseguró la producción en serie de mercancías estandarizadas y abrió el camino a la producción en masa.

Como modelo de organización empresarial es asociado al taylorismo, aunque este último alcanzó un carácter más universal en cuestiones de aplicación práctica, pues sus principios funcionaban en múltiples procesos industriales. No obstante, Ford hereda de Taylor el protocolo central de la organización científica, el *time and motion study*, incorporándolo de manera cualitativa en la línea de montaje.

Como innovación tecnológica y organizacional el fordismo amplió las técnicas de extorsión de plustrabajo, desarrollando para esto tres características básicas:

- *economía «general» de mano de obra de manutención* y conversión del tiempo eliminado en tiempo efectivamente productivo;
- fijación autoritaria de la cadencia que lleva consigo una «*socialización*» del ritmo de trabajo de los hombres sometidos a la velocidad de un mismo transportador;
- recurso sistemático al maquinismo.⁵³

El fordismo alcanzó también el estatus de modo de organización socio-política y económica. El desarrollo de las fuerzas productivas logrado gracias a las innovaciones tecnológicas y organizacionales de principios de siglo, dio lugar, como ya comentamos, a una producción masiva que requería salida, lo que puso de manifiesto la necesidad de mejorar los ingresos de los trabajadores, quienes serían los consumidores masivos.

⁵¹ Coriat, *El taller y el cronómetro*, 41.

⁵² *Ibíd.*, 43.

⁵³ *Ibíd.*, 47.

Desde 1914 con la iniciativa salarial de Ford se puso en práctica una primera acción estratégica en torno a esta visión, la que tomó cuerpo en una especie de capitalismo del bienestar (*welfare capitalism*), expresión usada por Perlman y Taft, quienes señalan que el “capitalismo del *welfare* se esforzó por ofrecer al trabajador un buen salario (*a fair wage*), una jornada de trabajo (de duración) razonable, unas garantías contra el paro, contra los atentados a la salud y contra las practica discriminatorias e injustas (...) esta política de «sustitución» permitió la jornada de ocho horas (...) una mayor regularidad en el empleo (...) menos prácticas arbitrarias (...) y unos «seguros colectivos» (*group insurance*) que comprendían en particular seguros de vida en caso de incapacidad (por enfermedad y accidente) y pensiones de vejez”.⁵⁴

Estos acontecimientos llevaron al capitalismo norteamericano al «top» mundial; la productividad desbordada propició una abundancia de mercancías que requería de un consumo pertinente, pues “ahora al ciudadano medio de esos países le era posible vivir como sólo los muy ricos habían vivido en tiempos de sus padres”,⁵⁵ lo cual terminó generando una nueva forma de consumo y un estilo de vida muy norteamericano, el llamado *american way of life*, es decir, el estilo del gran consumo.

Con el ascenso de F. D. Roosevelt a la Presidencia de los Estados Unidos, (1933-1945), se inician una serie de reformas económicas al poner en marcha el llamado *New Deal*, programa, que en su segunda etapa incorpora principios aconsejados por el economista inglés J. M. Keynes; con esta acción se rompía la tradición liberal de la no intervención del estado en asuntos económicos.

Después de la II Guerra Mundial, se alcanza el pleno empleo en los E.U., y se consolida el modelo de intervención estatal. Había nacido el capitalismo regulado, modelo que se difunde mundialmente con el mote de fordismo. Constituyéndose, además, el instrumento político para operar la regulación, el *Welfare State*, o estado benefactor, también conocido como estado keynesiano.

⁵⁴ Selig Perlman y Philip Taft, *History of the labour movement in the United States* (NY: McMillan, 1968), 581-2, citado por Coriat, *El taller y el cronómetro*, 54.

⁵⁵ Eric Hobsbawm, *Historia del siglo XX*, Trad. Juan Fací, Jordi Ainaud y Carme Castells (Buenos Aires: Grijalbo Mondadori, 1999), 267.

En este contexto se presentaron los factores de orden económico, político e ideológico que permitieron un proceso de expansión educativa en todos los niveles escolarizados. Este fenómeno se puede parangonar con la producción en masa, aunque difícilmente con la producción seriada, características del fordismo.

El factor que proyectó mayor relevancia en este proceso fue el económico, ya que “la educación pasaba a ser considerada como el principal factor explicativo del crecimiento de la riqueza de los países”,⁵⁶ puesto que “El auge del keynesianismo aumentó además la confianza colectiva en la «bondad» de la inversión pública en educación”.⁵⁷ Estos planteamientos fueron reforzados por la corriente de la economía neoclásica del capital humano.

En el terreno educativo práctico los principios del fordismo y el taylorismo marcaron su influencia al introducir “el saber parcializado, los refuerzos positivos y negativos, el control individualizado de cada alumno, el rendimiento, determinadas maneras de selección y de formación”.⁵⁸

La reorganización de la sociedad en el marco de la regulación, planteaba el problema de la movilidad social, a la que todos aspiraban, en este sentido, el papel social de la educación se acentuó en su doble responsabilidad; por una parte, mantuvo su función económica al ser el vehículo de la formación requerida por el mundo del trabajo; y por otra cumplió una función política al ser parte fundamental del proceso de reproducción del orden social, aspectos que se reflejaron en el diseño curricular de los contenidos escolares.

Reta señala que estos componentes de la regulación “acabaron en la práctica, por funcionar como grandes principios orientadores de modales o corrientes de organización y administración de empresas, y, por esa vía, penetraron fuertemente en los sistemas de educación media y superior: Escuelas de ingeniería, de administración, de técnicos de nivel medio y de formación de obreros calificados

⁵⁶ Xavier Bonal, *Sociología de la educación* (Barcelona: Paidós, 1998), 29-30.

⁵⁷ *Ibíd.*, 30.

⁵⁸ Reta, “Las Formas de Organización del Trabajo y su incidencia en el campo educativo”, 119.

adoptaron en gran parte sus principios y, en consecuencia, la visión contenida en éstos del trabajo y del trabajador”.⁵⁹

Si bien es cierto que ni taylorismo ni fordismo fueron concebidos como modelos pedagógicos o educativos, su éxito en la elevación de la productividad en las fábricas impresionó tanto, que los educadores apologistas de estas corrientes estaban “particularmente enamorados de la aparente eficacia y productividad de los procesos industriales, e incorporaron por tanto a su concepción de la elaboración del currículo los principios de la organización científica que pensaban eran responsables de aquella eficacia”.⁶⁰ De por sí el currículo ya cumplía funciones en la definición de contenidos orientados de manera general a la formación para el trabajo, pero ahora se trataba de crear una visión que fuera consecuente con el modelo de organización científica en toda su amplitud.

Esta tendencia se manifestó en las corrientes tecnocráticas de la tecnología educativa y en la psicología conductista aplicada en la educación; ya se abordó también la pedagogía por objetivos. Como sistema, la educación asumió una organización burocrática centralista, a fin de ejercer de manera eficaz la regulación normativa del propio sistema.

La rigidez fordista se reflejó también en el subsistema de evaluación educativa, donde se incorporaron los exámenes departamentales, a través de los cuales se intentaba estandarizar los conocimientos adquiridos por los alumnos. Este enfoque también se introdujo en los modelos de planeación educativa, a través de la llamada planeación racional.

1.6 Legitimación de la relación educación – trabajo en la perspectiva funcional

Los beneficios sociales que se derivaron de la regulación no se alcanzaron sin tener que confrontar diversas situaciones conflictivas y elaborar mecanismos para

⁵⁹ *Ibíd.*, 123-4, citando a Leite E. Montero, “El rescate de la calificación,” *Herramientas para la transformación* N° 1 (1996): 34.

⁶⁰ Herbert M. Kliebard, “Bureaucracy and Curriculum Theory,” *Freedom, Bureaucracy and Schooling*, Vernon Haubrich, ed. (Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1917): 74-80, citado por Apple, *Ideología y currículo*, 104.

contener una sociedad de múltiples estratos sociales en competencia por los excedentes.

El modelo regulador permitió que la riqueza generada por el desarrollo de las fuerzas productivas se distribuyera con mayor equidad, al menos en los países centrales, abriendo una etapa de bienestar que también impactó en los países del tercer mundo, al menos parcialmente. “Todos querían un mundo de producción creciente, con un comercio internacional en expansión, pleno empleo, industrialización y modernización, y todos estaban dispuestos a conseguirlo, si era necesario, mediante el control y la gestión gubernamentales sistemáticas de economías mixtas, y asociándose con movimientos obreros organizados, siempre que no fuesen comunistas”.⁶¹

La proliferación del modelo de la regulación dio lugar a una expansión educativa vinculada a factores económicos, políticos e ideológicos, gracias a este evento sin precedentes que se expresó en los años cincuenta, se promovieron cambios importantes en la función social del sistema educativo, la cual valió para difundir, legitimar y retroalimentar al propio sistema.⁶²

El auge económico, más el auge educativo, se constituyó en la base de la movilidad social y del principio funcionalista de la justicia distributiva meritocrática, que suponía el acceso universal a la educación.

El papel fundamental que jugó la educación en esta etapa, fue el de distribuidor de funciones sociales, económicas y posicionamiento de clase, lo cual quedó finalmente inscrito en el *habitus* del campo educativo, al constituir lo que Bourdieu definió como capital cultural, mismo que será disputado por las distintas clases que integran la sociedad.

La ideología dominante trazada por los teóricos sociales funcionalistas presentaba a las instituciones educativas como entidades «neutrales» y democráticas; ética y políticamente hablando.

Inspirados en el sueño, más que en la realidad, de una democracia liberal, la versión de los funcionalistas sobre la enseñanza hacía eco a la alegre armonía de Talcott Parsons

⁶¹ Hobsbawm, *Historia del siglo XX*, 276.

⁶² Bonal, *Sociología de la educación*, 29-30.

y describía a las escuelas como instituciones socializadoras diseñadas para proveer a los estudiantes con los valores y la habilidad necesaria para poder funcionar productivamente en la sociedad. (...) Desde este punto de vista, la educación funciona a través de las relaciones escolares para producir estudiantes con actitudes e inclinaciones que los hacen dóciles y receptivos a los imperativos sociales y económicos de una economía capitalista.⁶³

Las características de la educación en el marco de la regulación, fueron pues, orientadas por las relaciones sociales determinadas por el sistema económico. La teoría curricular actuó pertinentemente aportando un conocimiento parcelado en disciplinas especializadas y con orientación positivista. Por su lado, la ideología exploraba nuevos recursos para sostener un matiz científico en los resultados escolares para justificar el orden clasista, con el menor conflicto posible.

La conflictividad es un fenómeno inherente a todo tipo de sociedad, pero en las sociedades de clases se manifiesta con mayor intensidad, pues los intereses de todos y de todo tipo se ven amenazados. Aunque los grupos dominantes que detentan el poder son los que se sienten más intimidados, esto en realidad se manifiesta en todos los niveles de clase, pues se trata de una lucha generalizada por acumular la mayor cantidad posible de los diferentes tipos de capital.⁶⁴

La visión idílica de la sociedad regulada fue elaborada por uno de los más prestigiados sociólogos norteamericanos, Talcott Parsons, padre de la corriente sociológica conocida como estructural – funcionalismo. El discurso parsoniano era un discurso de legitimación del orden funcional, en el cual las prácticas educativas operaban como el principal mecanismo de la reproducción de las relaciones sociales en la sociedad norteamericana.

Uno de los trabajos de Parsons donde se revisan las prácticas educativas de la época fue su célebre artículo, *The School Class a Social System: Some of its functions American Society*, publicado en 1959. Aquí, Parsons, describió la escuela

⁶³ Henry A. Giroux, "Más allá de la teoría de la correspondencia," en *La nueva sociología de la Educación*, Antología (México: Ediciones el Caballito, SEP, 1986), 128.

⁶⁴ De acuerdo con Bourdieu, en las sociedades capitalistas existen básicamente cinco capitales, tres sustantivos: capital económico, capital cultural y capital social; y dos adjetivos: capital simbólico, y capital familiar.

como un órgano de socialización y distribución, necesario en el contexto norteamericano de la época. El artículo señalaba:

El interés principal de nuestro estudio se centra, pues, en un problema que tiene dos facetas: primariamente, de qué manera puede lograr la unidad que denominamos clase impartir al alumno tanto los conocimientos como el sentido de la responsabilidad necesarios en orden al eficaz desempeño de sus obligaciones en la vida adulta, y en segundo lugar, cómo realiza esa misma clase la función de coadyuvar a la distribución de los recursos humanos en función de la distribución del trabajo en la sociedad adulta. (...) Así, una persona que desempeñe una labor modesta puede ser, no obstante, un ciudadano ejemplar de la sociedad en que vive en virtud de su honrada dedicación a la función que le ha tocado en suerte desempeñar, sin una mayor inquietud por aspectos y problemas de la sociedad que se plantean a los más altos niveles.⁶⁵

Parsons enfatiza la función social de la escuela, “el aula puede considerarse, desde un punto de vista funcional, como un órgano de socialización”.⁶⁶ Este principio lo resume diciendo que “consiste en el desarrollo dentro de cada individuo de aquellas habilidades y actitudes que constituyen los requisitos esenciales para su futuro desenvolvimiento en la vida. A su vez, las actitudes pueden desglosarse en dos aspectos principales: actitud tendente a la aceptación de los valores básicos imperantes en la sociedad y actitud favorable al desempeño de una función específica dentro de ella tal y como la misma está estructurada”.⁶⁷

Así mismo, la relación existente entre la formación en la escuela, y el status cultural y laboral se presentaban correlacionados. “Como es sabido, existe en la sociedad americana una estrecha relación –que posiblemente se acentúe cada día más– entre el *status* social de cada cual y su nivel cultural. Evidentemente tanto el *status* social como el nivel cultural de una persona tienen que ver con el *status* laboral de que disfruta.”⁶⁸

La visión de Parsons se inscribe en el contexto que envolvía a la sociedad norteamericana en los tiempos de la regulación donde “el pleno empleo y una

⁶⁵ Talcott Parsons, “El aula como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana,” *Educación y Sociedad*, no. 6 (1990): 173-4.

⁶⁶ *Ibíd.*, 174.

⁶⁷ *Ibíd.*

⁶⁸ *Ibíd.*

sociedad de consumo dirigida a un mercado auténticamente de masas colocó a la mayoría de la clase obrera de los antiguos países desarrollados, por lo menos durante una parte de sus vidas, muy por encima del nivel en el que sus padres o ellos mismos habían vivido, en el que el dinero se gastaba sobre todo para cubrir las necesidades básicas”.⁶⁹

Este contexto fue el marco ideal para el surgimiento de una nueva corriente en economía que se conformaría en el complemento ideal de los principios funcionalistas, la llamada Teoría del Capital Humano, corriente que ha tenido dos momentos de gloria, en su surgimiento en los años cincuenta en pleno desarrollo del capitalismo regulado y a partir de los noventa con el advenimiento del capitalismo neoliberal.

1.6.1 La teoría del capital humano (TCH)

Esta corriente se sustentó en el optimismo tecnológico y económico que se vivía en los Estados Unidos después del fin de la II Guerra Mundial, cuando la visión estructural-funcionalista de Parsons ya contaba con la patente de corso que legitimaba una visión idílica de la sociedad norteamericana como sociedad de abundancia y consumo.

Fue formulada a principios de los sesenta por los norteamericanos Theodore W. Schultz y Gary S. Becker, economistas de la línea neoclásica, ambos premios Nobel de Economía, el primero en 1979, y el segundo en 1992.

Los trabajos pioneros de estos economistas, “Inversión en Capital Humano” (1960) de Schultz, y “El capital humano” (1964) de Becker, sentaron los fundamentos de esta teoría.

Sus principios enfatizaban que el desarrollo personal y el monto de los ingresos de un profesionista, marchaban de la mano con el nivel alcanzado en grados educativos, lo que vigorizó la relación entre educación y trabajo, pues sostenían que esta era la vía para lograr una mejor calidad de vida. Creando además el mito de la creciente calificación de la fuerza de trabajo.

⁶⁹ Hobsbawm, *Historia del siglo XX*, 309.

Los aportes de Schultz se centraron en advertir que desde la perspectiva clásica no se lograba explicar el enorme crecimiento económico estructural y los ingresos de los trabajadores, la razón la ubicó en cinco variables de las cuales sobresalen la educación formal y la experiencia en el trabajo. “Dado que estos diferenciales en los ingresos se corresponden estrechamente con los diferenciales correspondientes en educación, puede sugerirse que los unos son consecuencia de los otros”.⁷⁰

La pregunta entonces era ¿quién debe hacer las inversiones en estos rubros productores de capital humano? La respuesta final fue que el estudiante y futuro trabajador, dado que sería el único beneficiario de esta inversión, es el que debería tener el mayor mérito en las inversiones. Pero dado que la productividad ganada en procesos formativos también impactaba la renta nacional, la inversión del estado sería fundamental para una elevación cualitativa y cuantitativa del nivel educativo de la población.

En el rubro de la formación en el puesto de trabajo las cosas no fueron tan claras, pues las empresas que invertían con esta intención no tenían certeza alguna de que el trabajador una vez adquirida la experiencia seguiría en la propia empresa, la que capitalizaría esta inversión. La tendencia fue que, dada la cotización de la experiencia, el trabajador buscaría colocarla en el mercado laboral al mejor precio posible. Pero no olvidemos que esta formación no se obtiene en su totalidad en la empresa, pues, aunque formalmente la formación al estilo del oficio, que se hacía totalmente en los talleres artesanales desapareció y que fue asumida por los sistemas educativos, si bien logró reducirla sustancialmente, no logró eliminarla a pesar de la gran expansión educativa.

Finalmente, Schultz hace importantes observaciones sobre la necesidad de ampliar las investigaciones empíricas en el tema de la inversión en educación pues encuentra dos puntos débiles en estas inversiones. Por un lado, observa que no toda inversión en educación produce capital humano, pues una parte importante de los estudiantes lleva carreras de orden cultural, las cuales considera que son consumo puro, no inversión, por ello se insistirá tanto en la rentabilidad de las carreras. Por otra parte, señala que hay sobreinversión en algunas carreras, en sus

⁷⁰ Theodore W. Schultz, “La inversión en capital humano,” *Educación y Sociedad* 1 (1983): 183.

ejemplos se habla de carreras técnicas e ingenierías; qué diría Schultz si hubiera observado las tendencias actuales sobre las preferencias estudiantiles, muchísimos contadores, administradores y abogados.

En cuanto a los aportes de Gary S. Becker, su dominio fue el análisis de los fundamentos microeconómicos en el campo educativo, campo no propio del mercado, señalando que la decisión de invertir en formación escolar y en la adquisición de experiencia laboral, es una decisión de cada persona, pero esto conlleva la exigencia de identificar un conjunto de indicadores y conceptos de economía respecto a lo que mueve o no a la inversión en capital humano, que no son fácilmente identificables en el terreno empírico.

Resumiendo, el Capital Humano se define por el conjunto de capacidades productivas que un individuo adquiere por acumulación de conocimientos generales o específicos, esta idea de capital expresa la noción de un stock inmaterial imputado a la persona, noción denominada por algunos pensadores como *savoir faire*.

La TCH fomentó el carácter utilitario de la relación entre educación y trabajo, el cual fue ampliamente interiorizado por la sociedad y el sentido común de la gente, de manera que en esta relación no había ningún enigma, por el contrario, era algo muy simple, se estudia para trabajar, idea que permeó en la mente de estudiantes y padres de familia cuyo resultado fue la saturación de las carreras con prestigio de ser las mejor remuneradas.

De acuerdo con estos principios pragmáticos el sentido de la educación como formadora de personas se vuelve en un medio para obtener un empleo y de acuerdo a los grados educativos un mejor salario.

Para no perder el hilo conductor de este capítulo, consideramos que las TCH en su primera versión alcanzaron popularidad gracias al contexto de los alcances de la sociedad salarial, pero el resurgimiento de las crisis a partir de los setenta permitió el surgimiento de teorías que pusieron esta problemática en el centro del debate del desarrollo educativo y su relación con el trabajo y la economía capitalista.

1.7 La relación educación – trabajo desde la perspectiva crítica

A fines de los sesenta se empiezan a escuchar voces con orientación crítica que cuestionan la vinculación de la educación con el sistema productivo, y el papel reproductor y legitimador que se promociona en la escuela respecto a las relaciones sociales de dominación que ejercen los grupos que sustentan el poder económico, político y cultural.

Estas críticas, de inspiración neomarxista, procedían tanto del interior de los Estados Unidos, como del exterior, donde también se venían practicando estas ideas conservadoras y liberales a la vez, respecto al vínculo educación – sistema productivo/reproductivo.

“Desde estas perspectivas se acepta que todo el bagaje cultural que la escuela maneja no consiste en «universales a priori», sino que, por el contrario, son construcciones sociohistóricas o, lo que es lo mismo, resultados de las confrontaciones de grupos sociales con intereses económicos, políticos, culturales y religiosos específicos”.⁷¹

1.7.1 La reproducción económica

La idea de reproducción, antes que nada, es la idea de la renovación de los medios de producción. Producción y reproducción son dos momentos de una sola unidad; de esta manera, señala Althusser, “La reproducción de las condiciones de producción es, entonces, la condición última de la producción”.⁷²

Recordemos que la fuerza de trabajo es la variable central del proceso de producción de plusvalor. Siendo esta tan importante, su reproducción es fundamental, no obstante, esta no se realiza en la propia fábrica o empresa, sino fuera de ella. El trabajador recibe por su participación en el proceso de trabajo un salario, que en un primer momento se constituye como el recurso para alimentarse y recuperar energías para volver al trabajo. Pero la reproducción de clase, implica

⁷¹ Torres Santomé, *El currículum oculto*, 55.

⁷² Louis Althusser, “La filosofía como arma de la revolución,” *Cuadernos Pasado y Presente* 4, Trad. Oscar del Barco (México: Siglo XXI, 1979), 97.

además su reproducción biológica, por ello sus ingresos deben ser suficientes para alimentar a su familia. Si no se cumple esta condición no hay reproducción básica.

En otro ángulo, la reproducción implica, la adquisición de cierta calificación para participar en los procesos productivos, ya que “la fuerza de trabajo debe estar (diversamente) calificada y, por tanto, reproducida como tal. «Diversamente», es decir, según las exigencias de la división técnico-social del trabajo en sus distintos «puestos» y «empleos»”. ⁷³

Es importante, entonces, revisar cómo se cumple esta condición pues “la reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo tiende (...) a asegurarse ya no «en el montón» (aprendizaje en la producción misma), sino más y más fuera y aparte de la producción mediante el sistema educacional capitalista”. ⁷⁴

Se trata de la vinculación formal entre sistema productivo y sistema educativo. La calificación básica de un trabajador, saber leer y escribir, realizar operaciones aritméticas y algunas otras habilidades necesarias para realizar alguna función en el proceso productivo, se aprenderá, ahora, en la escuela. Pero no se trata exclusivamente de la calificación básica, el sistema educativo provee formación para distintos puestos en la producción, lo básico para las funciones elementales, otro tipo de instrucción para el nivel técnico, otro para los profesionales de distintas disciplinas y una diferente para los puestos de gerencia.

Permite, además, la adaptación pasiva a las estructuras organizativas y disciplinarias del sistema productivo, es decir, se aprende también las reglas que exige la división del trabajo y del orden establecido para la operación de esta. Como señala Althusser, “la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo exige una reproducción de su calificación, sino, al mismo tiempo, la reproducción de la sumisión de los trabajadores a las reglas del orden establecido, es decir, la reproducción de su sumisión a la ideología dominante, (...) la escuela (...) enseña ciertos tipos de «saber hacer», pero de manera que aseguren *el sometimiento a la ideología dominante*”. ⁷⁵

⁷³ Ibíd., 101.

⁷⁴ Ibíd.

⁷⁵ Ibíd., 101-2.

En este tipo de sociedad, el papel del estado resultará fundamental como garante de la reproducción social. En la teoría marxista, el estado es considerado como un estado de clase al servicio de las clases dominantes, facultado para intervenir como aparato represor cuando el contexto lo amerite. No obstante, la eficacia del estado se sustenta en sus aparatos ideológicos, ya que a través de ellos se realiza la labor necesaria para el control social por consenso.

De acuerdo con estas funciones, el estado se constituye, por una parte, del aparato de represión que se compone por el gobierno, la administración, el ejército, la policía, los tribunales y las prisiones. Por otra, del aparato ideológico del estado (AIE) donde aparecen al menos los siguientes integrantes: los religiosos; los escolares; los familiares; los jurídicos; los políticos; los sindicales; los de información y los culturales. Como se observa hay un aparato represivo y una pluralidad de aparatos ideológicos. La diferencia entre el represivo y los ideológicos es que el primero actúa mediante la violencia, en tanto que los segundos a través de ideologías, o lo que identifica Bourdieu como violencia simbólica.

El papel histórico que estos aparatos ideológicos han jugado ha sido diferenciado, se puede decir que a partir del primer tercio del siglo XX el AIE que mostró mayor eficacia para la reproducción, fue el escolar, como en el pasado lo fue la iglesia. En palabras de Althusser. “Pensamos que el aparato ideológico del estado que ha quedado en posición *dominante* en las formaciones capitalistas *maduras* – después de violenta lucha de clase, política e ideológica, contra el antiguo aparato ideológico dominante- es el *aparato ideológico escolar*.”⁷⁶

Si bien, esta afirmación en la actualidad no resulta tan categórica como cuando fue enunciada; en razón de la emergencia de los medios de comunicación masiva, que hoy son fundamentales en el control social; las escuelas siguen operando como el introductor legítimo de la ideología de dominación de clase.

La propuesta marxista de Althusser vino a inaugurar un enfoque crítico sobre el papel social de la educación, el cual dio lugar a un intenso debate, dado el carácter sobre determinista que se atribuyó a sus afirmaciones, y el peso economicista de las mismas. A esta propuesta le siguieron otros planteamientos que sumados

⁷⁶ *Ibíd.*, 116.

llegaron a constituir la Corriente de la Reproducción. Uno de estos trabajos es el de los autores de origen francés Christian Baudelot y Roger Establet sobre la escuela capitalista, conocido como enfoque de las redes escolares.

1.7.2 La escuela como aparato ideológico

Baudelot y Establet son reconocidos por mantener una posición desde el marxismo estructuralista, y seguir los principios que ubican a las escuelas como uno de los aparatos ideológicos del estado, en el sentido planteado por Althusser.

Estos autores reconocen el doble papel que juegan las escuelas en las sociedades capitalistas; la formación básica de los alumnos para el trabajo, y el condicionamiento ideológico a los mismos para un comportamiento favorable a los principios de la ideología burguesa, y el rechazo a la ideología de origen proletario; *“esta inculcación se lleva a cabo sistemáticamente, aunque no siempre de manera explícita, a través del conjunto de las prácticas escolares”*.⁷⁷ Este aspecto es para los autores el más relevante, pues demuestran que la escuela en Francia desempeñaba cabalmente el papel de aparato reproductor ideológico.

La teoría de las redes escolares fue desarrollada entre 1965 y 1975 considerando el sistema educativo francés como referente, por lo que algunos de sus presupuestos describen situaciones muy locales, pero con cierta validez en lo general. Según este enfoque, las escuelas distribuyen a los alumnos de acuerdo a cierto tipo de división social que se corresponde con la división capitalista del trabajo, es decir, se reparte de acuerdo con el origen de clase.

Una vez hecha la asignación del alumnado a las redes, quedan definidos los contenidos que asimilará en toda su formación, así, “los tipos de aprendizaje en la red primaria profesional -prácticas dominadas por su base (el elemento primario) y aprendizaje mecánico, concreto y discontinuo- y en la red secundaria superior -prácticas dominadas por su fin (el elemento superior) y aprendizaje abstracto,

⁷⁷ Christian Baudelot y Roger Establet, “El aparato escolar y la reproducción,” en *Sociología de la educación*, coords. Mariano Fernández Enguita, Jesús M. Sánchez (Barcelona: Editorial Ariel, 1999), 97. Cursivas en el original.

continuo y original”⁷⁸, serán permanentes, pues una vez definida la pertenencia a una u otra red, es prácticamente imposible intercambiar su posición.

Dadas las influencias althuserianas, los autores se deslindan de la idea de que la reproducción social a través de la escuela sea un determinismo ineluctable, señalando que “el aparato escolar francés no debe ser considerado como un *sistema*, como una máquina bien engrasada funcionando a todo vapor, y a pesar de todo, en favor de mayor beneficio para la burguesía, sino como un *lugar de múltiples contradicciones* que son los efectos visibles de la contradicción fundamental entre la clase obrera y la burguesía”.⁷⁹

Al igual que para otras corrientes críticas del modelo educativo funcional, para Baudelot y Establet la función reproductora de la escuela se cumple con la inculcación de los principios de la ideología burguesa dominante, cuyos efectos sobre la interacción escolar son diferenciados sobre los hijos de los obreros o los hijos de los burgueses, logrando que se asimile el fracaso o el éxito escolar como un resultado de la capacidad individual, por supuesto que esta posibilidad se corresponde con el origen social del alumnado.

Para el efecto, las practicas escolares se constituyen en una réplica del trabajo, entendido como «deber», el «trabajo escolar». “En el ritual escolar familiar, el cuaderno de notas funciona como un equivalente (en sentido figurativo) del salario: la buena calificación, como el salario, es «precio», la recompensa del trabajo cumplido. (...) La emulación y el culto a la competencia representan, en el interior de la escuela, la competencia que norma el mercado de trabajo”.⁸⁰

Los autores reconocen que en la práctica el sistema educativo obtiene estos resultados a pesar de la resistencia que muestran tanto los alumnos como los profesores a seguir el modelo preestablecido de distribución en redes en razón del origen social de los alumnos, por lo tanto, las “prácticas escolares y su ritual son entonces un aspecto esencial del proceso de inculcación ideológica; deberes, disciplina, castigos y recompensas: tras su aparente función educativa y técnica, aseguran la función esencial pero oculta de realizar en la escuela la ideología

⁷⁸ Bonal, *Sociología de la educación*, 103.

⁷⁹ Christian Baudelot y Roger Establet, *La escuela capitalista*, Trad. Jaime Goded (México: Siglo XXI, 2003), 230.

⁸⁰ Baudelot y Establet, *El aparato escolar y la reproducción*, 100.

burguesa, de someter a ella a todos los individuos y, en este sentido, de representar a su manera la producción, el derecho, el Estado burgués”.⁸¹

En México el acceso a la educación es un derecho constitucional, sin embargo, en la práctica hay diferentes filtros que permiten seleccionar a los mejores alumnos, y aunque no se ejercen criterios de clase social para la selección, es una realidad el hecho de que los alumnos de estratos más humildes tienen un nivel educativo más precario, debido a factores extracurriculares, como la pobreza y/o la violencia doméstica a la que se ven sometidos.

No obstante, el rechazo en las escuelas de mayor demanda, no se atiene al origen de clase, desde el nivel medio superior, alumnos de todos los estratos son rechazados en los exámenes de selección, expulsándolos a opciones menos prestigiadas, de ahí, los que tienen los recursos suficientes pasan a las opciones privadas, -escuelas refugio- donde obtienen diplomas devaluadas, que no les garantizan el acceso al nivel superior, donde pasarán de nuevo por la experiencia de la selección y con mucha probabilidad, del rechazo, y de nuevo a buscar escuelas refugio.

1.7.3 Teorías de la correspondencia

Una aportación de corte radical de gran influencia marxista y particularmente althusseriana, fue la de los economistas norteamericanos Samuel Bowles y Herbert Gintis, a la que denominaron teoría de la correspondencia.

El postulado central de esta corriente planteaba que la “educación prepara a los alumnos para ser «buenos trabajadores», mediante una *correspondencia* entre las relaciones sociales de producción y las relaciones sociales escolares”.⁸² Asumía que el sistema productivo capitalista y el sistema educativo se corresponden en sus fines y su trascendencia; con este arreglo, la escuela jugaría el papel principal como factor de reproducción de las relaciones sociales del sistema económico regulado.

Al respecto, Giroux señala que:

⁸¹ *Ibíd.*, 101.

⁸² Samuel Bowles y Herbert Gintis, “La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo. Reflexiones sobre el «principio de correspondencia»,” *Educación y Sociedad*, 2 (1983): 9.

En términos generales, la teoría de la correspondencia postula que los patrones de valores estructurados jerárquicamente, las normas y las habilidades que caracterizan tanto a la fuerza de trabajo como a la dinámica de la interacción de clases en el capitalismo se reflejan en la dinámica social del encuentro cotidiano en el salón de clases. A través de las relaciones sociales en el salón de clases, la enseñanza funciona para inculcar en los estudiantes las actitudes y disposiciones necesarias para aceptar los imperativos sociales y económicos de la economía capitalista.⁸³

Desde esta perspectiva, la neutralidad ética y política asignada a la educación por parte del funcionalismo quedó en evidencia.

Aparecidas en el contexto de las crisis de los años setenta, el ambiente político, económico y social se constituyó en el medio adecuado para la difusión de una crítica social a los sistemas educativos, la cual, en tiempos de estabilidad no hubiese tenido el impacto que alcanzaron los postulados teóricos de la «correspondencia».

El planteamiento básico, elaborado por Herbert Gintis, fue retomado por varios intelectuales de izquierda que rechazaban el modelo dominante del funcionalismo por su carácter apolítico y consensual. Gintis junto con Samuel Bowles, pulieron la propuesta de la correspondencia, publicando su versión más acabada como *Schooling in Capitalist América* (1976). Donde se discutía el papel de la escuela en la reproducción de las desigualdades de riqueza y poder, características de la sociedad estadounidense.

El modelo económico-reproductor, como también se designa a las teorías de la reproducción, se constituye como una economía política de la enseñanza; las reflexiones de Bowles y Gintis, se articularon profundamente con los planteamientos de Philip W. Jackson, quien logró constatar la existencia de una correspondencia entre el sistema productivo industrial y las instituciones escolares, al encontrar en los planes de estudio, intenciones valorativas que se mostraban proclives a la idea de correspondencia de las variables producción-educación.

Jackson logró identificar un conjunto de actividades escolares que potencialmente preparaban a los estudiantes para el mundo de la producción y la distribución capitalista. En estas observaciones encontraba un modelo de

⁸³ Henry A. Giroux, "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico," *Cuadernos Políticos* 44, (1985): 44.

adaptación al mundo de los adultos al desarrollar hábitos de trabajo como el cumplimiento de órdenes, el respeto a horarios y disposiciones disciplinarias; lo que visualizaba como el entrenamiento básico para el paso de la escuela a la fábrica y a la oficina. Se trata de “la noción de los planes de estudio ocultos [*hidden curriculum*]. Este término se refiere a aquellas relaciones sociales en el salón de clases que encarnan mensajes específicos destinados a legitimar las perspectivas particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales y valores que sustentan la lógica y la racionalidad capitalista, particularmente tal como se manifiestan en el lugar de trabajo”.⁸⁴

Los principios de la correspondencia, desarrollados por Bowles y Gintis, constituyen un modelo de reproducción lineal entre educación y trabajo; es el sistema educativo quien facilita la integración de las nuevas generaciones al sistema económico, por eso se enfatiza la idea de correspondencia estructural entre las relaciones escolares y las de producción.

De la teoría de la correspondencia se advirtieron las siguientes conclusiones:

a) La educación no puede ser analizada como una institución separada del contexto socioeconómico; b) No hay una neutralidad educativa; c) El fracaso escolar es producto de la dinámica clasista estructural de la sociedad; d) El sistema educativo afina sus objetivos orientados a la eficiencia y la predictibilidad; e) El cambio educativo radica en conflictos de clase que refuerzan la dominación de la clase alta y media.⁸⁵ “El resultado final, según esta perspectiva, es que los estudiantes de la clase trabajadora están siendo socializados para empleos de bajo nivel que requieren de una mínima habilidad y competencia cognoscitiva, mientras que los alumnos de la clase media y alta son entrenados en niveles más altos de habilidades cognoscitivas y en modos de autopresentación”.⁸⁶

Resumiendo, el trabajo de Bowles y Gintis se presentó como una posibilidad teórica no funcionalista, crítica de la relación entre capitalismo y educación, apareciendo en un momento histórico en que reaparecían las crisis y se cuestionaban en general las directivas hegemónicas del funcionalismo. En su

⁸⁴ *Ibíd.*

⁸⁵ Giroux, *Más allá de la teoría de la correspondencia*, 129.

⁸⁶ *Ibíd.*, 130.

momento permitió tener una percepción más profunda de la relación entre sistema productivo y sistema de enseñanza.

El contexto que envolvió esta propuesta teórica ha cambiado significativamente, y hoy se pueden apreciar otros elementos que median en el proceso de reproducción del sistema, por lo que no es de extrañar que con el tiempo hayan sido señaladas sus limitaciones.

No olvidemos que Bowles y Gintis fueron muy influidos por el marxismo estructuralista, particularmente por Althusser, cuya visión de lo social se vio predominantemente determinada por lo económico. No obstante, como veremos en el siguiente capítulo, los factores económicos mantienen su relevancia en la perspectiva teórica, y vuelven a jugar un importante papel en el orden neoliberal, lo que revalida en parte estas teorías.

1.7.4 Credencialismo e inflación de diplomas

Dentro del conjunto de corrientes críticas a la visión parsoniana de una sociedad funcional que pregonaba la igualdad de oportunidades para todos en materia educativa, el consenso y el equilibrio social; aparece la teoría credencialista. De orientación weberiana, parte de la idea de que el poder es más que económico, aplicando el concepto de estatus como elemento explicativo del prestigio de un grupo social y de sus miembros de manera individual, en el proceso de inserción al mercado laboral.

Con la desaparición de los títulos nobiliarios las nuevas clases en ascenso perdieron la posibilidad de reclamar derechos de cuna. Los principios libertarios de las sociedades democráticas dejaron sin recursos legítimos de orden social con los que se pudieran distinguir los principales beneficiarios del régimen de acumulación capitalista. En el nuevo contexto de la regulación se favoreció la difusión y asignación de prerrogativas a los títulos académicos, pues las «buenas familias» de origen noble se encontraban en extinción, lo que fue sustituido por lo que Bowles y Gintis llamaron la «mentalidad credencialista», ésta, señalan, “ha contribuido en

efecto a perpetuar el concepto de rango social, en una sociedad en la que las distinciones de nacimiento tienden rápidamente a perder su prestigio”.⁸⁷

Por credencialismo se ha entendido el uso de los títulos académicos como recurso para privilegiar el acceso a los mejores puestos de trabajo en el mercado, particularmente en ocupaciones administrativas y burocráticas. La ponderación de los diplomas para obtener prerrogativas, constituyó una estrategia para “limitar y controlar la oferta de aspirantes a una determinada ocupación con objeto de preservar o mejorar su valor en el mercado”.⁸⁸

Ya Weber había descrito esta tendencia a emplear los títulos para obtener privilegios señalando que:

The development of the diploma from universities, and business and engineering colleges, and the universal clamour for the creation of educational certificates in all fields make for the formation of a privileged stratum in bureaus and in offices. Such certificates support their holders' claims for intermarriages with notable families, (...) claims to be admitted into the circles that adhere to 'codes of honour,' claims for a 'respectable' remuneration rather than remuneration for work done, claims for assured advancement and old-age insurance, and, above all, claims to monopolize socially and economically advantageous positions.⁸⁹

Estas prácticas han mantenido su relevancia gracias a que operan como legitimadoras de los procesos de exclusión, simplificando a la vez, los mecanismos para llevarlos a cabo. Los títulos y diplomas transfieren estatus a sus poseedores, y prestigio social al grupo profesional que los monopoliza. Lo que no significa, sin embargo, la posesión de conocimientos privilegiados.

Randall Collins, sociólogo norteamericano, en su construcción de una teoría sobre mercados de cultura, retoma la idea del credencialismo a través de la cual

⁸⁷ Samuel Bowles y Herbert Gintis, *La meritocracia y el «coeficiente de inteligencia»: una nueva falacia del capitalismo*, Trad. Basi Mira (Barcelona: Editorial Anagrama, 1976), 82.

⁸⁸ Frank Parkin, “El cierre social como exclusión,” en *Sociología de la educación*, Coords. Mariano F. Enguita, Jesús M. Sánchez (Barcelona: Editorial Ariel, 1999), 266.

⁸⁹ Max Weber, *From Max Weber: Essays in Sociology*, Coords. H. Gerth, C. W. Mills (New York: Oxford University Press, 1946), 241. “El desarrollo de los diplomas tanto universitarios como de escuelas de ingeniería y de formación para la empresa, y el clamor universal en favor de la creación de títulos educativos en todos los campos sirve a la formación de un estrato privilegiado en los despachos y oficinas. Dichos títulos apoyan a quienes los poseen en sus pretensiones de emparentar con las familias notables, (...) de ser admitidos en los círculos que respetan los «códigos del honor», de obtener una remuneración «digna» en lugar de una remuneración por el trabajo bien hecho, de garantizar el propio avance y la seguridad en la vejez y, sobre todo, de monopolizar las posiciones social y económicamente ventajosas”.

“identifica una función social de la educación completamente diferente a la defendida por el funcionalismo. Así, la escuela no es una institución para otorgar oportunidades sociales a los individuos, sino un espacio de lucha entre grupos que proporciona estatus, poder y diferenciación social”.⁹⁰

Para Collins la educación es el mecanismo fundamental para la diferenciación entre grupos, pues tiene la prerrogativa de otorgar credenciales (títulos, certificados, diplomas) que presuntamente habilitarán el acceso a los mejores empleos. No se trata de mayor o menor escolaridad la que abre la puerta del empleo, tampoco “es la productividad de los individuos lo que determina la obtención de los buenos empleos, sino las formas de presentación y los estilos culturales diferentes”.⁹¹ Lo cual se refleja a través del prestigio que han obtenido las diferentes credenciales.

Collins niega los principios de la Teoría de Capital Humano, al afirmar que no son los individuos que han adquirido el mayor nivel educativo, los más productivos. Tampoco los mejores empleos se reservan a estos. Como señala Bonal refiriendo a Collins, “los individuos más cualificados no ocupan trabajos que requieren un elevado conocimiento y uso de la tecnología, sino puestos administrativos y burocráticos en el sector público y en grandes corporaciones privadas, que son en definitiva los que proporcionan mayor poder”.⁹²

Sin embargo, esta característica no es una constante, es decir, el prestigio de las credenciales que otorga una institución educativa se encuentra sujeto a condiciones de manutención de la calidad con la que se adquirió, pero este prestigio puede perderse. Passeron, refiere un proceso de devaluación e inflación que afecta a las credenciales o títulos, al descender el rendimiento profesional y social de los estudios realizados.

Entre los factores que dieron lugar a este proceso se encuentra el fenómeno de expansión educativa advertido desde fines de la II Guerra Mundial, lo que devino en la masificación de la educación en todos sus niveles. Este evento dio pie a dos tendencias; la multiplicación del número de diplomas compitiendo en el mercado y

⁹⁰ Bonal, *Sociología de la educación*, 76.

⁹¹ *Ibíd.*, 74.

⁹² *Ibíd.*, 73.

la elevación de requerimientos educativos para puestos que técnicamente no lo ameritan, lo que devalúa el peso del diploma.

Passeron apunta este hecho señalando que “Las capas populares y, sobre todo, medias ante las que se ha abierto más ampliamente (...) el acceso al sistema de enseñanza, tienen la impresión de que sus esfuerzos culturales y sus sacrificios pecuniarios no han sido pagados por el diploma más que con una apariencia engañosa”.⁹³

El credencialismo y la inflación de los diplomas que se observó en los años setentas va a adquirir otro perfil en la etapa neoliberal, pues el prestigio que aludía el primero se encontrará con dos obstáculos; la salvaje competencia en los mercados libres y la precarización de la producción de capital humano derivada de la flexibilización en el otorgamiento de permisos para la apertura de escuelas de educación superior de sostenimiento privado, lo que ha dado lugar al fenómeno de un mercado de títulos sin profesionistas, lo contrario a lo que pasaba en las décadas de los setenta y ochenta, de un mercado de profesionistas sin título.

1.7.5 Reproducción cultural

La característica central de las teorías de la reproducción fue la crítica al funcionalismo hegemónico, no olvidemos que fue la sociología de la educación funcionalista la que perfiló la relación entre educación y trabajo, identificando a los sistemas educativos como entidades clave para comprender la estructura social. En la perspectiva parsoniana, este enfoque se conformó como la base explicativa de la sociedad meritocrática del capitalismo regulado.

Las diferentes corrientes de la reproducción definieron particularidades desde las cuales se enfatizó su posición en dos posibilidades teóricas; respecto al peso que otorgaron en su construcción a los factores económicos, políticos, culturales o pedagógicos; o en torno a cómo problematizaron la idea de conflicto y de consenso.

⁹³ Jean C. Passeron, “La inflación de los títulos escolares en el mercado del trabajo y el mercado de los bienes simbólicos,” *Educación y Sociedad* 1 (1983): 17.

Aunque las influencias fueron variadas, Marx, Weber, Durkheim, el enfoque general de estas teorías fue de orden crítico.

Los trabajos de P. Bourdieu y J.C. Passeron, en conjunto o individuales constituyeron un enfoque que enfatizó la problemática educativa más allá de lo económico y lo pedagógico, conformando un corpus explicativo que ponderó el factor cultural como elemento central de la reproducción, y su instrumentalización a través del sistema educativo.

Estos autores escribieron sobre el sistema educativo francés desde la década de los sesenta y sus observaciones fueron sistematizadas en varias obras. La idea generadora que sostuvieron establecía que los principales obstáculos que confrontan los estudiantes de clase baja, en su trayectoria educativa, eran más de tipo cultural que económico.

En los trabajos, “Los herederos: los estudiantes y la cultura” (1967) y “La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza” (1970), los autores explican los procesos de selección escolar, como procesos que se reducen a la elección de aquellos estudiantes que fueron previamente elegidos culturalmente, es decir, aquellos cuyo capital cultural, -entendido como “un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la «persona», un hábito”- ⁹⁴ les facilitó el acceso al sistema, quedando como los alumnos más brillantes, frente a los estudiantes de origen proletario, los que deben realizar un mayor esfuerzo para acceder y permanecer en el sistema.

Si bien es cierto que la educación fue solo uno de los tantos aspectos temáticos abordados en la teoría social de Bourdieu, esta se mantuvo presente como elemento articulador que logra concretar el sentido de muchas de sus construcciones conceptuales.

⁹⁴ Pierre Bourdieu, “Los tres estados del capital cultural,” *Sociológica* 2, 5 (1987): 2. De acuerdo con Bourdieu “El capital cultural puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural —que supuestamente debe de garantizar— las propiedades totalmente originales”.

El pensamiento social de Bourdieu se sustenta en una propuesta relacional que se constituye por un conjunto de conceptos articulados entre sí, que ocupan posiciones en la teoría. La idea de *posiciones* permite ubicar a los agentes sociales y a las relaciones como una *estructura social* que contempla los aspectos objetivos y los subjetivos de la vida social. En este sentido divide la idea de estructura en dos posibilidades; las estructuras sociales externas (objetivas, lo social hecho cosa) y las estructuras sociales internas (subjetivas, lo social hecho cuerpo).

En la primera idea, son estructuras que existen independientemente de la voluntad, conciencia y subjetividad de cada agente social y externamente a cada uno de ellos. En ella se definen las posiciones que ocupan los agentes sociales como posiciones de clase, unos arriba y otros abajo. En su sentido más extendido, las posiciones son una forma de categorizar las desigualdades más significativas que empíricamente se presentan entre los hombres.

Estas ideas, refieren los conceptos de *espacio social general* y *campo*, los que constituyen las estructuras sociales externas. El espacio social general de la estructura debe entenderse como el nivel más abstracto de la sociedad, es el lugar de luchas entre poderes desiguales, que se extenderá a las posiciones en cualquier campo particular. El campo se entiende como los espacios en los que se compite por capitales específicos que pueden ser considerados, como mercados que se constituyen alrededor del interés en esos capitales específicos. Un campo supone dominantes y dominados, y la dominación se define en relación al capital en juego.

El concepto de campo media entre la estructura y la superestructura; los campos son un conjunto de esferas de juego relativamente autónomas, que no pueden reducirse a una lógica única. Sin embargo, hay una primacía de la lógica de la acumulación de capital.

El esquema ordenador de Bourdieu, para el estudio de la sociedad, es la teoría de los campos. En la sociedad moderna la vida se reproduce en campos: económico, político, religioso, deportivo, la moda, etc.

Pensar en términos de campos implica pensar en términos de relaciones, por ello es la sociología quien se encarga de estudiar la dinámica interna de cada campo,

indagando cómo los grupos que lo integran luchan por la apropiación del capital que cada campo genera.

Un mismo agente social, o un colectivo de agentes sociales, pueden ocupar, y de hecho ocupan, posiciones en una multiplicidad de campos, las posiciones que se ocupan en el espacio social general y en los campos se definen por los bienes capitales que se posean. Bourdieu establece la existencia de tres tipos sustantivos de capital: el capital económico; el capital social, y el capital cultural.

El capital económico supone la propiedad de bienes, tanto materiales como monetarios o financieros, pero, el capital económico cualitativamente más valioso lo constituyen los medios de producción material, pero también los medios de especulación financiera. El capital cultural considera no sólo lo relacionado con el arte, sino sobre todo con el conocimiento, sin anclarlo a un tipo de conocimiento particular. “El capital social es la suma de los recursos, reales o virtuales, de la que se hace acreedor un individuo o grupo en virtud de poseer una red perdurable de relaciones más o menos institucionalizadas de mutua familiaridad y reconocimiento”.⁹⁵

En cuanto a los capitales adjetivos, el capital simbólico es un plus que se agrega a cualquier otro tipo de capital e implica que el capital al que se ha añadido es reconocido como legítimo. Bourdieu considera también la existencia de un capital simbólico negativo, que deslegitima la posesión del agente, la mala fama, por ejemplo. El capital familiar también es un plus agregado por el temprano y permanente contacto con alguna actividad que se adquiere por la familiaridad con el mismo en el seno de familias con ciertos capitales particulares.

Los capitales están desigualmente distribuidos, y a consecuencia de esa distribución existen dominantes y dominados, esta será la característica de las relaciones entre las posiciones sociales, definidas por la posesión de capitales.

El otro componente de la estructura es el de la subjetividad, son las estructuras sociales internas subjetivas. En este espacio la categoría central es la de *habitus*; este es un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas sociales. En los dos casos sus operaciones expresan la posición social en la cual

⁹⁵ Bourdieu y Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva*, 178.

se ha construido, y se estructura como un conjunto de disposiciones. Disposiciones a ver, como a no ver, a pensar, como a no pensar, a gustar, como a no gustar, a sentir, como a no sentir, a hacer, como a no hacer.

Estas disposiciones, son interiorizadas, como subjetividad social, por los agentes a partir de la experiencia prolongada en una serie de posiciones en las estructuras externas objetivas, es decir, vemos el mundo y actuamos en él según las posiciones que ocupamos, teniendo mayor peso las disposiciones de clase.

El habitus, a través del sentido, es el principio de generación y orientación de las prácticas sociales, esa es la lógica del sentido práctico. No podría de ninguna manera determinarlas ante la variedad de situaciones que pueden ir presentándose en la relación con otras posiciones, pero ejerce un efecto de cierre en cuanto permite que adquiramos las disposiciones que tienden a lograr que nos adaptemos a las posiciones objetivas sin necesidad de reflexión ni de cálculo. No obstante, los habitus no determinan las prácticas sociales, las orientan y los hombres no tienen más remedio que la libertad de decidir; tampoco el concepto de habitus supone exclusivamente disposiciones reproductivistas.

Pongamos ahora estos conceptos en el centro de la reflexión sobre lo educativo. Bourdieu identificó la escuela como la fuente principal de la reproducción social. La educación conforma un campo que permite que el juego social se desarrolle construyendo el consenso que legitima el orden social, esto es gracias a la sintonía ontológica que se desarrolla entre campo y habitus.

Como ya se dijo, el habitus es el conjunto de modos de ver, sentir y actuar que, aunque parezcan naturales, son sociales, pues están moldeados por estructuras sociales. Entre campo y habitus se perfila como relevante el *capital simbólico* ya que es el que constituye la capacidad para anular el carácter arbitrario de la distribución de capital haciéndolo pasar como natural; como habitus de una forma cultural arbitraria, pero naturalizada.

El capital simbólico permite poder hacer cosas con palabras, construir la verdad e imponer una determinada visión del mundo social, establecer los criterios de diferenciación social, y clasificar y construir los grupos sociales. De esta manera, la dimensión simbólica del orden social habilita la participación de los agentes

oprimidos en su propia dominación, perpetuada como orden existente, dando lugar a una visión dominante, que se entiende como *violencia simbólica*: forma de violencia que se ejerce sobre un agente con la anuencia de éste, con su propia complicidad. Los agentes sociales, aunque se ven sometidos por los determinismos, también contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina en la medida en que ellos estructuran los que los determina.

La violencia simbólica, más que violencia física o cualquier otra forma de coacción mecánica, constituye el dispositivo principal de la reproducción social, su principal sustento es la *acción pedagógica*, la que aparece en distintos formatos: como educación informal (amigos, vecinos...), como educación familiar, educación institucional (escuela). Este último formato es el principal pues el sistema de enseñanza no es un lugar donde se transmiten conocimientos en forma neutra. Por el contrario, es un ámbito donde se inculca la cultura socialmente legítima.

El sistema de enseñanza produce una autoridad pedagógica que permite la imposición de una arbitrariedad cultural, en otras palabras, la institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y, por ende, la reproducción de la estructura del espacio social. Un trabajo pedagógico prolongado dará como resultado la interiorización de un trabajo arbitrario cultural bajo la forma de un *habitus* duradero.

Bourdieu profundizó sus trabajos produciendo una teoría sociológica de tipo reflexivo, donde desarrolló un proceso *praxiológico*, para superar la antinomia entre objetivismo y subjetivismo, dicho de otra manera, para objetivar la subjetividad, y viceversa, señalando que este “tiene por objeto no sólo el sistema de las relaciones objetivas que construye el modo de conocimiento objetivista, sino también las relaciones *dialécticas* entre estas estructuras objetivas y las *disposiciones* estructuradas en las cuales ellas se actualizan y que ellas tienden a reproducir, es decir, al doble proceso de interiorización de la exterioridad y de exteriorización de la interioridad.”⁹⁶

⁹⁶ Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique Précédé de Trois études d'ethnologie kabyle* (Genève: Droiz, 1972), 163, citado por Emilio Tenti Fanfani, “La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J. C. Passeron,” en *Sociología de la educación corrientes contemporáneas*, Coord. Guillermo González y Carlos Alberto Torres (México: Centro de Estudios Educativos, Editorial Pax, 1988), 223.

En esta investigación se utilizan algunas de las categorías de la sociología reflexiva de Bourdieu para explicar aspectos relativos al proceso producción/reproducción en la relación educación - trabajo.

1.8 Articulación teórica de la relación educación - trabajo

En este primer capítulo se logró organizar un conjunto de procesos de reconstrucción y problematización histórico/conceptual de los procesos que vincularon la educación con el trabajo.

Para la cabal comprensión de estos procesos se abordaron diferentes enfoques paradigmáticos que explican el encuentro de estos campos y el fortalecimiento de su vinculación. Cada paradigma teoriza sobre la producción, la reproducción o de ambos aspectos relativos a las relaciones sociales características de la sociedad clasista en la etapa que corrió de la última fase del capitalismo liberal al capitalismo regulado

La teoría curricular nos permitió entender la adaptación de los contenidos educativos a los requerimientos del trabajo, cuyo vínculo fuerte fue la llamada pedagogía por objetivos. El concepto de curriculum oculto permitió ubicar la función reproductora que se inculca a través de directivas que se presentan como parte natural del proceso educativo.

El análisis del trabajo en la perspectiva de su unidad y fractura, aportan los elementos que determinaron la necesidad de su vinculación con la educación; al perder la base de su reproducción en los talleres artesanales, el aprendizaje básico para realizar el trabajo fue asumido por las escuelas.

El apartado de las innovaciones organizacionales y tecnológicas no pretende recorrer por completo este tema, se refiere exclusivamente al taylorismo y al fordismo como factores que propiciaron las condiciones materiales para la fundación del capitalismo regulado, contexto bajo el cual se configura la sociedad meritocrática donde se fortalece el vínculo entre educación y trabajo.

La legitimación de la relación educación – trabajo en la perspectiva funcional se constituyó como la fortaleza ideológica de la etapa de la regulación. El paradigma que impulsó esta visión fue la teoría del capital humano.

Por último, se aborda la relación educación – trabajo desde la perspectiva crítica de las teorías de la reproducción, este fue un síntoma del desgaste de las condiciones de la regulación y del mantenimiento de las relaciones de clase a pesar de la bonanza que se alcanzó en esta etapa.

Siguiendo el esquema de investigación propuesto en la Introducción, en este capítulo quedan documentados los primeros cuatro niveles del proceso de vinculación de la educación y el trabajo, expuestos en la figura 1.

En el primer nivel la educación y el trabajo se identifican como campos independientes uno del otro, sin vinculación alguna, en razón del origen de clase de cada uno de estos componentes.

En el siguiente nivel se documenta la conformación del contexto que favoreció el encuentro entre educación y trabajo a través del análisis de la transición del trabajo de oficio al trabajo capitalista de la etapa liberal.

El tercer momento del análisis nos documenta el encuentro entre educación y trabajo y el desarrollo de una fase de transformaciones e innovaciones en los procesos de trabajo que fortalecieron la vinculación de estos campos.

El cuarto nivel de análisis refiere el establecimiento pleno de una sociedad capitalista regulada y sustentada en una visión estructural – funcionalista de tipo meritocrático que puso en el centro del desarrollo la profunda vinculación de la educación y el trabajo.

Al cierre de este período y junto al resurgimiento de las crisis en la economía capitalista, aparecen las condiciones que van a marcar el fin del orden regulado y el inicio de un proceso inverso al descrito, lo que nos ocupará el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

**Las transformaciones de la relación educación – trabajo
en la sociedad postregulación**

Numerosos cambios se han experimentado desde la conformación original de la sociedad industrial y el modo de producción capitalista, cambios que durante mucho tiempo tuvieron como sustento la división del trabajo y el perfeccionamiento de los procesos laborales a través de innovaciones organizacionales y tecnológicas que tenían como objetivo el mejor aprovechamiento de la fuerza de trabajo viva, para elevar su productividad.

En el capítulo anterior revisamos las transformaciones experimentadas por el modo de producción capitalista en su etapa liberal en su transición al modelo del capitalismo regulado. Este modelo se configuró en un contexto histórico de crisis de magnitud universal. Una primera guerra de alcance mundial, la primera de gran magnitud entre capitalistas; el nacimiento de un sistema económico alternativo al capitalismo, el socialismo; un desarrollo inédito de las fuerzas productivas; una gran crisis económica y una nación emergente que concentraba poder económico, político, y bélico.

La alusión al modelo del capitalismo regulado se hace para referir la etapa de bonanza económica que se vivió en los Estados Unidos entre 1940 y 1980, en la cual la relación entre educación y trabajo alcanzó su punto de máximo esplendor.

El historiador británico Eric Hobsbawm refiere este período de tres décadas como la edad de oro del capitalismo, y señala como aspectos determinantes de la prosperidad alcanzada, los factores económicos, políticos y sociales consolidados después de la conclusión de la II Guerra: por un lado, el dominio norteamericano de la economía mundial, quienes “acabaron la guerra con casi dos tercios de la producción industrial del mundo” ¹ en su poder, y por otro, la repartición del mundo entre los vencedores, cuyo resultado final fue un mundo polarizado por el antagonismo entre capitalismo y socialismo, y por una nueva modalidad de confrontación bélica, la Guerra Fría.

Para algunos autores como Michael Aglietta o Alain Lipietz, esta prosperidad fue posible gracias a la regulación del modo productivo, lo que implicaba el balance de los factores económicos, políticos y sociales, logrado gracias a la intervención del estado.

Desde una perspectiva técnica, la productividad desbordada que se alcanzó, fue fruto de las innovaciones organizacionales y tecnológicas introducidas al modo de producción de acumulación capitalista desde el primer tercio del siglo XX.

¹ Hobsbawm, *Historia del siglo XX*, 261.

Uno de los aspectos de mayor trascendencia de la época de la regulación fue el «Pacto Social» que garantizaba políticas de bienestar, el crecimiento sostenido de la economía y el mantenimiento de sus relaciones sociales. Este acuerdo social convocó a todos los sectores sociales, cuyo predominio dio lugar a un particular tipo de sociedad, la que Robert Castel denominó «sociedad salarial».

La sociedad salarial se convirtió en un modelo diferente de la sociedad de clases, en una sociedad que redistribuyó la conflictividad social, por una parte, garantizó los mínimos sociales y legales en el uso de la fuerza de trabajo que afectan a la primera de estas dimensiones; y por otra, enfrentó las incertidumbres del mercado interrumpiendo el nexo entre trabajo y pobreza. (...) El marco jurídico e institucional de la sociedad salarial, cristalización del acuerdo entre fuerzas sociales, regulaba los niveles de beneficio y rentabilidad necesarios para un crecimiento a largo plazo. La existencia de formas institucionales garantiza la reproducción de las relaciones sociales y económicas en las sociedades contemporáneas. Una de las manifestaciones de dicha etapa fue el desarrollo y consolidación de los diferentes Estados de bienestar.²

El auge económico fue decisivo en la difusión de la creencia en la posibilidad de una mayor movilidad social y económica de las clases medias, las que se volcaron en la búsqueda de las llaves del éxito. Todo apuntaba a que esta posibilidad radicaba en la formación profesional. La idea del escalamiento social vía estudios de nivel superior, adquirió legitimidad gracias a las teorías del capital humano, en los años cincuenta, las que suponían que, a mayor nivel formativo, mejor trabajo, y, por ende, mejor ingreso.

Estas ideas fortalecieron el sentido comúnmente aceptado, de que la relación entre educación y trabajo era una relación de mutuo beneficio y que esta característica era parte de su misma naturaleza. Así, en la sociedad salarial, la educación jugó un papel relevante como distribuidor de funciones sociales, económicas y posicionamiento de clase.

Si bien, el periodo de opulencia benefició básicamente a los países desarrollados, el modelo de la regulación se posicionó como aspiración de las sociedades capitalistas no desarrolladas, dando lugar a diversos procesos que buscaron emular sus particularidades técnicas, políticas, y sociales. “Todos los países del sur,

² Marcelo Amable, “La precariedad laboral y su impacto en la salud. Un estudio en trabajadores asalariados en España,” (tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra, 2008), 7- 8.

durante los años 40 y 50, trataron de industrializarse por medio de un régimen de acumulación del tipo sustitución de importaciones, un modo de organización de tipo corporativista, es el caso de India y los países de América Latina.”³

En México este modelo se impulsó en el contexto económico de la confrontación mundial entre los países capitalistas; el cual, con sus asegunes, funcionó mientras la coyuntura mundial mantuvo la economía de guerra, al término de las hostilidades el modelo empezó a declinar cancelándose con la reaparición de las crisis económicas y sociales a fines de la década de los sesentas.

2.1 La crisis de la sociedad salarial

El proceso de salarización fue el resultado del aumento de la productividad lograda gracias al uso abundante de mano de obra, lo que posibilitó el pleno empleo, este garantizaba el flujo de la fuerza de trabajo a las fábricas, y la perspectiva de mantener altos niveles de consumo.

Con el resurgimiento de las crisis a fines de los sesenta, el modelo de la abundancia entró en decadencia, aunque se manifestó de manera paulatina, finalmente perdió sus consensos, a mediados de los setenta, la crisis económica y política era totalmente abierta. “La edad de oro perdió su brillo. No obstante, había empezado y, de hecho, había llevado a cabo en gran medida, la revolución más drástica, rápida y profunda en los asuntos humanos de la que se tenga constancia histórica.”⁴

El coctel desestabilizador tuvo que combinar la hiperinflación, el “hundimiento del sistema financiero internacional de Bretton Woods en 1971, el boom de las materias primas de 1972-1973 y la crisis del petróleo de la OPEP de 1973”⁵, así como la reactivación intensiva de la migración interna y externa en y hacia los países centrales.

³ Alain Lipietz, “El posfordismo y sus espacios. Las relaciones capital-trabajo en el mundo,” *Serie Seminarios Intensivos de Investigación Documento de Trabajo* no. 4 (Buenos Aires: Programa de Investigaciones Económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo, PIETTE, 1994), 24.

⁴ Hobsbawm, *Historia del siglo XX*, 289.

⁵ *Ibíd.*, 288.

Con el crack financiero, la economía mundial perdió su impulso. Significó el quiebre del modelo regulador y el bienestar generalizado, después del colapso de 1974, la incertidumbre caló en el ánimo de la sociedad en general.

El liderazgo de los Estados Unidos se vio debilitado al generalizarse las crisis, esto favoreció el desarrollo de eventos de gran impacto político a fines de los setentas. El gobierno demócrata de J. Carter y su política exterior, se vieron fuertemente criticados por la derecha republicana; los tratados de entrega del Canal de Panamá, en 1977, y el ascenso de los sandinistas al poder en Nicaragua en 1979, mermaron espacio político a los demócratas, cediéndolo a los republicanos.

“Hacia 1980 llegaron al poder en varios países gobiernos de la derecha ideológica, comprometidos con una forma extrema de egoísmo empresarial y de *laissez-faire*. Entre ellos, Reagan y la tremenda señora Thatcher. (...) Para esta nueva derecha, el capitalismo de la sociedad del bienestar de los años cincuenta y sesenta, bajo la tutela estatal, y que ya no contaba con el sostén del éxito económico, siempre había sido como una subespecie de (...) socialismo.”⁶

Los acelerados cambios mundiales se desbordaron desde fines de la década de los ochenta y cambiaron el perfil de todas las sociedades, -en algunas de manera radical- afectando todos los espacios, y todos los ámbitos del desempeño social.

En este proceso, las transformaciones geopolíticas y económicas fueron las más relevantes; si la reunificación de Alemania (1990), precedida de la caída del muro de Berlín un año antes, impactó al mundo entero, aún más impactante, resultó la caída de la Unión Soviética en diciembre de 1991.

El reordenamiento económico de los mercados libres se vio nutrido con abundante fuerza de trabajo procedente de los derrocados regímenes comunistas, dando lugar a una feroz competencia por los puestos de trabajo entre los trabajadores de occidente y los migrantes del este, quienes buscaban afanosamente su pronta incorporación en el recién inaugurado nuevo orden mundial, e impactando a la baja la cotización de la fuerza de trabajo. El Comité de Refugiados de las Naciones Unidas calculó que con el fin de la Guerra Fría entre migrantes políticos y económicos se alcanzó una cifra de 17 millones de personas.

⁶ *Ibíd.*, 252.

De acuerdo a las cifras del Banco Mundial, se calcula que la migración internacional neta para el periodo de 1985 – 1990 fue de 80 millones de personas en la totalidad de los países receptores, pudiendo llegar a los 100 millones si se toman en cuenta los desplazados de la derrumbada Unión Soviética.

De esta manera, al romperse los candados que resguardaban la regulación, ya no tenía sentido, para el gran capital, mantener una situación de bienestar social de grandes costos, ya que habían desaparecido los peligros, al menos los ideológicos, que justificaban la existencia del modelo del consenso.

La nueva correlación de fuerzas conservadoras buscó culpar de la crisis económica a un chivo expiatorio, éste fue el Estado de Bienestar, cuyas reformas sociales habían terminado siendo el pretexto para juzgar su acción como inflacionaria y derrochadora. “Los presupuestos del Estado asistencial y del sistema de pensiones, de la ayuda social y de la política municipal de infraestructuras, así como el poder organizado de los sindicatos, el superelaborado sistema de negociación de la autonomía salarial, el gasto público, el sistema impositivo y la «justicia impositiva», todo ello se disuelve”.⁷ Dando lugar al desmantelamiento del instrumento creado por la regulación para mantener el pacto social, el Estado Benefactor.

En este proceso el papel del Estado tuvo que redefinirse, ya que no se trataba de volver a una etapa anterior, es decir, de no intervenir en los procesos económicos, ni tampoco era suficiente con su adelgazamiento, ahora debería fungir como gestor del capital, como agente de legitimación del nuevo modelo económico.

En el terreno educativo esto significaba que al perderse el soporte económico del modelo que produjo la relación funcional del binomio educación – trabajo, se perdían también las condiciones que permitieron la expansión educativa, la justicia distributiva meritocrática y la movilidad social; lo que dio lugar a la reconfiguración de esta relación en un perfil congruente con el nuevo orden.

El reordenamiento mundial difundirá otra concepción del mundo, la «globalización», con el establecimiento de pertinentes relaciones sociales,

⁷ Ulrich Beck, *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Trad. Bernardo Moreno (Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2008), 15-16.

derivadas de la instauración del nuevo modelo económico; impuesto de manera unilateral por las naciones altamente desarrolladas: el «neoliberalismo».

2.1.1 Globalización y neoliberalismo

Muchas plumas se han dado a la tarea de interpretar la transición histórica de la caída de la sociedad salarial y la emergencia de un nuevo modelo de sociedad. Ser testigo de cambios tan profundos no basta para entenderlos en toda su amplitud, como en el caso de la modernidad, que sigue generando espacios de discusión y reinterpretación de sus características a la luz de cada nuevo proceso de transformación social. La diferencia de esta transición es que su impacto transformador no se limitó a una zona concreta del mundo, afectó todos los rincones del planeta, lo que le ha valido la acepción de «globalización».

Esta denominación y los alcances de su significado se han debatido desde múltiples posiciones a favor y en contra de los procesos que implica.

El mismo Banco Mundial señala que: “Los críticos han planteado que el proceso ha propiciado la explotación de los habitantes de los países en desarrollo, ha ocasionado grandes alteraciones en su forma de vida y en cambio ha aportado pocos beneficios, mientras los defensores apuntan a la considerable reducción de la pobreza alcanzada en países que han optado por integrarse a la economía mundial, como China, Vietnam, India y Uganda”.⁸

Sin embargo, reconoce también que el término adquirió connotaciones culturales, políticas y sociales además de la económica; aunque en general, globalización es otra de las maneras de referirse al capitalismo neoliberal o a la economía de los mercados libres.

Pierre Bourdieu se manifiesta enérgicamente en contra de estos neologismos y hace un llamado:

a todos los que quieren resistir eficazmente a esos conceptos de pacotilla — «globalización» y «flexibilidad», «multiculturalismo» y «comunidad», «identidad»,

⁸ Banco Mundial, *¿Qué es la globalización?*, abril del 2000, consultado el 30 de mayo 2016, <http://www.bancomundial.org/temas/globalizacion/cuestiones1.htm>.

«hibridación», «fragmentación», etc.—, cuya difusión, en el campo universitario y fuera de él, acompaña en el mundo entero la puesta en marcha de la política neoliberal de destrucción del Estado social y de sus experiencias históricas, entre ellas la autonomía de la ciencia social; es decir, su existencia misma. Es en efecto a través de palabras que funcionan como agentes de un orden invisible el modo en que se difunden imperativos políticos presentados como destinos históricos ineluctables y (...) se impone en todos los países del planeta, con la complicidad activa de muchos intelectuales, una visión del mundo que intenta reducir la política a la ética, con el afán de convertir a cada agente social en un pequeño empresario de su propia vida, responsable de su éxito, pero también de su fracaso, de su miseria económica, cultural y simbólica.⁹

Anthony Giddens, por su parte, señala que la globalización es una realidad más allá de lo económico, aunque provenga de lo mismo, pues sus efectos se manifiestan tanto en la vida diaria como a escala mundial. “La globalización está reestructurando nuestros modos de vivir, y de forma muy profunda. Está dirigida por Occidente, lleva la fuerte impronta del poder político y económico estadounidense y es altamente desigual en sus consecuencias”.¹⁰

Este autor, aunque pretende cierta imparcialidad en el debate de a favor o en contra de la globalización, termina reconociendo que los efectos negativos de este proceso están muy por encima de los positivos, al señalar que, “las estadísticas son angustiosas. La porción de renta global de la quinta parte más pobre de la población mundial se ha reducido del 2,3 por 100 al 1,4 por 100 entre 1989 y 1998. La proporción que se lleva la quinta parte más rica, en cambio, ha aumentado. En el África subsahariana 20 países tienen menor renta per cápita en términos reales que a finales de los años setenta. (...) En lugar de una aldea global, alguien podría decir, esto parece más el saqueo global”.¹¹

Es un hecho que la difusión del proceso globalizador actúa de manera muy parcial a favor de los países centrales; en un mundo de ganadores y perdedores, la globalización determina beneficios y prosperidad para unos pocos y perjuicio,

⁹ Bourdieu y Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva*, 8. En *Contrafuegos* (1999) Bourdieu había manifestado como intención de esta obra “proporcionar armas útiles a quienes se empeñan en resistir al azote neoliberal”.

¹⁰ Anthony Giddens, *Un mundo desbocado*, Trad. Pedro Cifuentes (Madrid: Taurus, 2000), 15.

¹¹ *Ibíd.*, 28.

miseria y precarización para unos muchos. Esto significa que, aunque la globalización alcanza a todos, lo hace de manera diferenciada, en congruencia con el origen de clase de cada quién.

Zygmunt Bauman es quien acuña la noción de «procesos globalizadores» para negar la idea de que la globalización es una para todos, posición obvia de los promotores de las políticas globalizadoras. El BM afirma que “Para muchos de los países más pobres y menos desarrollados, el problema no radica en que la globalización los haga más pobres, sino en la amenaza de ser excluidos de ella.”¹² Lo cual manifiesta que, independientemente de los resultados, ningún país puede renunciar a ser globalizado.

Muchos autores desde diversas perspectivas coinciden en este punto, lo que demuestra que esta característica es el común denominador que encuentran los que se han propuesto profundizar sobre el impacto de la globalización.

Ball y Jenkins citan a John Kavanagh, del *Washington Institute of Policy Research*, quien calcula que:

...the billionaires' combined wealth exceeds the annual income of half the world's population - a total of nearly 3 billion people.

Globalisation, says Mr Kavanagh, has given more opportunities for the extremely wealthy to make money more quickly. These individuals have utilised the latest technology to move large sums of money around the globe extremely quickly and speculate ever more efficiently.

Unfortunately, this technology makes no impact on the lives of the world's poor. In fact, globalisation is a paradox: while it is very beneficial to a very few, it leaves out or marginalises two-thirds of the world's population.¹³

La reestructuración neoliberal no se limitó a los países desarrollados, el tercer mundo quedó incluido en el proceso globalizador de la economía abierta de los

¹² Banco Mundial, “¿Qué es la globalización?”.

¹³ Graham Balls y Milly Jenkins, "Too much for them." *Independent*, 20 de julio de 1996, consultado el 20 de agosto de 2016, <http://www.independent.co.uk/news/uk/too-much-for-them-1329725.html>. “John Kavanagh calcula que la riqueza combinada de los multimillonarios supera los ingresos anuales de la mitad de la población mundial - un total de casi 3 mil millones de personas. La globalización señala Kavanagh, les da a los extremadamente ricos nuevas oportunidades para ganar dinero de manera más rápida. Estos individuos han utilizado la tecnología de punta para desplazar grandes sumas de dinero alrededor del globo con extrema rapidez y especular con eficiencia creciente. Desgraciadamente, la tecnología no afecta la vida de los pobres del mundo. En realidad, la globalización es una paradoja: beneficia mucho a muy pocos, a la vez que excluye o margina a dos tercios de la población mundial.”

mercados libres, por lo que era necesario el diseño de políticas a la medida que supuestamente permitirían librar los obstáculos que el subdesarrollo significaba.

En el caótico proceso de redefinición del mundo, el año de 1989 fue crucial, no sólo por atestiguar la caída del muro de Berlín, o la aparición de la www, hoy un hecho de gran relevancia y uno de los factores de la acelerada difusión de la globalización; sino también por haber sido el año en que los organismos financieros internacionales establecieron “las bases para emprender las reformas estructurales necesarias que permitiesen cambiar el rumbo económico de América Latina” ¹⁴ para garantizar su ingreso al orden neoliberal; le llamaron «Consenso de Washington».

Basado en la idea del economista inglés John Williamson, quien propuso originalmente las 10 famosas recomendaciones en materia económica para atender los problemas del subdesarrollo; el consenso, era realmente el acuerdo entre los organismos financieros que lo respaldaron: el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo, (BM, FMI, BID) quienes dictaminaron los lineamientos económico-políticos que habrían de observar los países latinoamericanos:

1. Disciplina presupuestaria;
2. cambios en las prioridades del gasto público;
3. reforma fiscal;
4. tipos de interés;
5. control del tipo de cambio;
6. liberalización comercial;
7. política de apertura respecto a la inversión extranjera directa;
8. política de privatizaciones;
9. política desreguladora;
10. garantía de los derechos de propiedad. ¹⁵

El impacto que tuvieron estas políticas fue contundente: “Concretamente, el desempleo aumentó, y la pobreza siguió siendo amplia y generalizada. América Latina ingresó en el tercer milenio con más de 450 millones de personas, y más de un tercio de su población viviendo en la pobreza (con ingresos inferiores a los 2

¹⁴ Ramón Casilda Bejar, “América Latina y el Consenso de Washington,” *Boletín Económico de ICE* n° 2803, (abril - mayo 2004): 19.

¹⁵ Gema González Ferrera, “Mercado de trabajo y globalización: la nueva mundialización y sus repercusiones sociales y laborales,” en *El trabajo en el siglo XXI* (Granada: Editorial Comares, 2005), 86.

dólares diarios) y casi 80 millones de personas padeciendo pobreza extrema, con ingresos inferiores a 1 dólar diario.”¹⁶

Para Manuel Castells la globalización es un mito pues argumenta que entre el ochenta y el noventa por ciento de la población no participa en los procesos globalizadores, como el mercado y el trabajo, no obstante, se le pasa al autor que los efectos de la globalización no excluyen a nadie, aunque no sea respecto a los beneficios. La precarización del trabajo es un resultado indiscutible de estos procesos y afecta particularmente a esa población que refiere Castells, como mano de obra no cualificada, la cual, al ser excluida de los beneficios, se incluye automáticamente en el lado contrario, pero dentro del globo.

Por este tipo de confusiones es que el término pierde capacidad explicativa, en el caso de los ejemplos de Castells, sería como considerar que el fútbol son sólo los 22 jugadores de los equipos más los árbitros sobre la cancha.

Podemos dejar de lado el uso del término globalización, pero de ninguna manera el de neoliberalismo, ya que su difusión mundial y sus efectos son contundentes, incluso la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) lo refiere señalando que “Las políticas de ajuste neoliberales se centraron en el mercado de trabajo reformando las condiciones de contratación, uso y despido de la mano de obra, desmontando garantías y prestaciones sociales para los trabajadores e introduciendo reformas para regular los salarios de acuerdo con las tasas de productividad”.¹⁷

En México el modelo neoliberal pudo cimentarse gracias al apoyo que recibió por parte del estado al cerrarse el ciclo de los gobiernos priistas autodenominados nacional-revolucionarios. José López Portillo (1976 – 1982) fue el último Presidente de la República en sostener estos principios y la política de la justicia social heredados de la Revolución Mexicana.

Las transformaciones estructurales alineadas en la visión neoliberal se iniciaron formalmente en la administración de Miguel de la Madrid Hurtado. La gestión de

¹⁶ Casilda, *América Latina y el Consenso de Washington*, 24.

¹⁷ OCDE, *La Flexibilidad del Mercado de Trabajo. Informe de un grupo de expertos de alto nivel al secretario general de la OCDE* (Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Centro de Publicaciones, 1986) citado por Amable, “La precariedad laboral y su impacto en la salud”, 18.

Carlos Salinas de Gortari (1988 – 1994) concretó la entrada de México en la corriente mundial del neoliberalismo, cuyo arranque simbólico fue la firma del Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos y Canadá.

La presión de las políticas neoliberales en México, dieron pauta a reformas estructurales que marcaron el desmantelamiento de la inversión estatal en economía, el adelgazamiento de las burocracias y el proceso de privatización de las empresas con participación estatal. En este contexto, se insertan las transformaciones experimentadas en el ámbito laboral y el educativo, ejes estructurales de esta investigación.

2.1.2 Un nuevo paradigma socio-técnico

Las transformaciones sociales y económicas que se configuraron en el proceso de las crisis de las décadas de los setentas y ochentas, pudieron ser capitalizadas por la nueva tendencia económica gracias a un factor que permitió reorientar el modelo productivo fordista: la innovación del circuito integrado, lo cual dio lugar a la radical transformación del perfil analógico del proceso productivo, al perfil digital, derivado de la introducción de la nueva tecnología electrónica en los procesos de producción industrial, alcanzando con ello la automatización y robotización de muchos procesos avanzados.

Coriat señala que la primera introducción de la electrónica al taller no fue una innovación tecnológica inmediata, pues sólo fortaleció los procesos productivos taylorizados. “La electrónica, por desgracia demasiado a menudo todavía, sólo es introducida como soporte al servicio de las técnicas más tradicionales de intensificación del trabajo”.¹⁸ La relevancia de una innovación tecnológica siempre va precedida de innovaciones organizacionales.

Sin embargo, de la electrónica “-procede la revolución silenciosa que tiene lugar- va a modificar poco a poco todos los equilibrios, las pericias y los arreglos, tan difícilmente establecidos y adquiridos durante los largos aprendizajes que

¹⁸ Benjamín Coriat, *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*, Trad. Rosa A. Domínguez Cruz (México: Ed. Siglo XXI, 2004), 19.

acompañaron la introducción y luego la generalización del taylorismo y del fordismo”.¹⁹

Con la llegada de la era de la electrónica, las tendencias a la flexibilidad y la diversidad se hacen una realidad generalizada, constituyendo, «Una nueva coyuntura histórica» la de las «tecnologías de procesamiento de la información». Estas hacen posible la renovación de la producción a gran escala, pero ya no se trata de productos seriados e indiferenciados, la nueva característica será la diferenciación.

Coriat describe este proceso con singular exaltación:

A fines de la década de los sesenta y a comienzos de la de los setenta, un puñado de hombres lo lograron: aprisionar en algunos gramos de silicio un poder de cálculo en el que diez años antes nadie se habría atrevido siquiera a soñar. Además, este poder está basado en una capacidad de tratamiento lógico programable y reprogramable. En 1971 nació la microcomputadora, verdadero corazón y centro nervioso de las máquinas modernas. (...) En efecto, en torno a la microcomputadora y la computadora, en la interface de la electrónica, de la informática y de las telecomunicaciones, un florecimiento de objetos técnicos inéditos, hecho de procedimientos o de productos, lentamente invade el mundo material o teje en secreto las redes de lo inmaterial. (...) asistimos a la consolidación progresiva de un «sistema técnico».²⁰

Por segunda ocasión la renovación del modo de producción capitalista se da en los Estados Unidos, en menos de un siglo se constituye un nuevo paradigma socio técnico, esta vez con la tecnología de la información como eje articulador de “un nuevo modo de producir, comunicar, gestionar y vivir”.²¹

En la cuna de la contracultura *hippie*, el «Hotel California», en *Silicon Valley*, se gesta otra revolución, la de las tecnologías informáticas. Apenas en una década, este *boom* tecnológico establece las bases de un nuevo proceso de reestructuración del sistema capitalista, que será la antítesis de las estructuras de la regulación. Para Manuel Castells este proceso es “caracterizado por una mayor flexibilidad en la

¹⁹ *Ibíd.*, 10.

²⁰ *Ibíd.*, 27-8. “diremos que un sistema técnico se constituye cuando, a partir de un punto y de un estado dados del conocimiento científico y técnico, se desarrolla una línea acumulativa de habilidad que termina por dar nacimiento a conjuntos técnicos de vocación «genérica»”.

²¹ Manuel Castells, *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, Volumen I: La sociedad red, Trad. Carmen Martínez Gimeno y Jesús Alborés (México: Siglo XXI, 2000), 31.

gestión; la descentralización e interconexión de las empresas, tanto interna como en su relación con otras; un aumento de poder considerable del capital frente al trabajo, con el declive concomitante del movimiento sindical; una individualización y diversificación crecientes en las relaciones de trabajo; la incorporación masiva de la mujer al trabajo retribuido, por lo general en condiciones discriminatorias; la intervención del estado para desregular los mercados de forma selectiva y dismantelar el estado de bienestar”.²²

Las tecnologías de la información jugaron desde su aparición como uno de los principales factores definitorios del nuevo estadio de desarrollo capitalista; su ausencia fue determinante en el colapso del bloque soviético ante la incapacidad de asimilar y utilizar sus principios.

Su importancia en los procesos de producción industrial significó un nuevo parteaguas, pues conformó el factor que puso en cuestionamiento el papel de la fuerza de trabajo en los procesos productivos.

2.2 La reestructuración del mundo laboral

De acuerdo con la economía política marxista, los sistemas productivos, o «modos de producción» se han sucedido en procesos de transición donde cada vez se reelaboraron sus principios fundacionales, cómo se produce y bajo qué relaciones sociales se reproduce cada sistema. Al quedar atrás el feudalismo, se fundó un nuevo modo de producción con relaciones sociales acordes al principio distintivo de este modelo, la acumulación de capital en una sociedad de clases.

En la transición al neoliberalismo, el trabajo ha experimentado múltiples transformaciones que vienen redefiniendo el perfil de la fuerza de trabajo; manifestando una tendencia inédita: su exclusión diferenciada de los procesos productivos, lo que terminará afectando a los sistemas educativos.

En otros estadios productivos, transformaciones de menor calado, llevaron al relevo del modo de producción; el capitalismo ha mostrado una gran capacidad de adaptación a los cambios, incluso ante los de alcance estructural; esta característica

²² *Ibíd.*, 27-8.

es discurrida por Manuel Castells, quien propone conceptos diferenciados, entre “modos de producción (capitalismo, estatismo), y modos de desarrollo (industrialismo, informacionalismo)” ²³ para entender las tendencias de la nueva versión del capitalismo.

De acuerdo con esta diferenciación, nos encontramos en un nuevo modo de desarrollo del modo de producción capitalista, el informacionalismo.²⁴ Bajo este concepto aparecen las condiciones para reestructurar el trabajo en categorías estratificadas que van a distribuir la fuerza laboral por niveles utilitarios para atender prioritariamente necesidades del sistema.

Zygmunt Bauman recupera la taxonomía de Robert Reich respecto a esta estratificación, quien sugiere cuatro categorías que describen las principales actividades donde se distribuye y actúa la fuerza de trabajo ocupada: ²⁵

Los «manipuladores de símbolos», gente que inventa las ideas y los modos de hacerlas deseables y atractivas para el mercado, constituyen la primera categoría. Los encargados de la reproducción del trabajo (educadores y diversos funcionarios del Estado benefactor) pertenecen a la segunda. La tercera categoría comprende a las personas que se ocupan de brindar «servicios personales» (...) que requieren un encuentro cara a cara con los destinatarios del servicio prestado; los vendedores de productos y los que generan el deseo por esos productos constituyen el cuerpo central de esta categoría. Finalmente, la cuarta categoría (...) «trabajadores rutinarios», atados a la cadena de montaje o (en plantas más modernas) a redes de computadoras y dispositivos electrónicos automatizados a la manera de controladores de terminales. En la actualidad, tienden a ser las piezas más prescindibles, desechables e intercambiables del sistema económico. El trabajo que realizan no requiere ni habilidades especiales ni el arte de la interacción social con los clientes (...) son, por lo tanto, los más fáciles de reemplazar y poseen pocas cualidades que hagan que sus empleadores quieran retenerlos a toda costa. ²⁶

²³ *Ibíd.*, 40.

²⁴ *Ibíd.*, 42-3. “los modos de desarrollo son los dispositivos tecnológicos mediante los cuales el trabajo actúa sobre la materia para generar el producto, determinando en definitiva la cuantía y calidad del excedente. (...) En el nuevo modo de desarrollo informacional, la fuente de la productividad estriba en la tecnología de la generación del conocimiento, el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos.”

²⁵ Robert Reich economista y Secretario de Trabajo durante el gobierno de Bill Clinton, autor del libro *El trabajo de las naciones*, (1991) donde desarrolla esta taxonomía del empleo.

²⁶ Zygmunt Bauman, *Modernidad líquida*, Trad. Mirta Rosenberg (México: FCE, 2003), 161-2.

Estos «afortunados» que aún son útiles para el sistema, se encuentran bajo la amenaza del trabajo informal, temporal y precarizado, que produce la flexibilización, sin contar los abiertamente desocupados, y los *freelances* que mantienen el imaginario de la promesa del emprendedurismo.

Junto a esta maquinaria empresarial e institucional en contra del trabajo, las nuevas generaciones de trabajadores se someten, pues se generan comportamientos férreamente individualistas, donde aquellos que logran obtener un trabajo, aunque sea de la línea desreguladora, lo defienden con todo, y se subordinan a todo lo que se le mande con tal de no perderlo.

La relación capital – trabajo expresa actualmente tendencias de un acelerado proceso de ruptura, lo que se hace evidente a través del declive de la dependencia mutua de estas instancias. Desde hace casi tres décadas el capital se vio envuelto en un proceso de emancipación del trabajo, sin poner en peligro su reproducción, esta se transfirió al proceso de precarización de las relaciones laborales, representadas por la tendencia a la pulverización del trabajo estable y sus efectos de inestabilidad e incertidumbre social.

La instauración del modelo neoliberal reconfiguró el patrón de acumulación capitalista superando muchas de sus limitaciones y dependencias, haciendo de nuevo evidente su capacidad de adaptación a los cambios, al lograr superar varias de sus crisis tanto técnicas como económicas y mantenerse como sistema dominante.²⁷

Esto ha sido posible en una buena proporción, al entablarse un proceso intensivo de precarización laboral, es decir, el trabajo es quien paga las facturas de los excesos capitalistas. Además de la pérdida del poder adquisitivo de los asalariados, los efectos de la precarización también alteran “las relaciones sociales en el proceso de trabajo (...) como el aumento en el disciplinamiento y explotación de la mano de obra: intensificación del trabajo, aumentando las condiciones de vulnerabilidad de las personas en situación de trabajo”.²⁸

²⁷ La multiplicación de las posibilidades productivas después del postfordismo nos ilustran esta afirmación, aspecto que veremos en detalle más adelante.

²⁸ Amable, “La precariedad laboral y su impacto en la salud,” IX.

La precariedad laboral, expresa el proceso permanente de degradación de las condiciones de trabajo, salario, extensión de las jornadas de trabajo, condiciones insalubres, y falta de seguridad en el empleo. La precariedad constituye “un entramado de relaciones y prácticas laborales situadas en el proceso de trabajo, que también incidirán negativamente sobre la salud: abuso de autoridad, exigencias abusivas, explotación, sentimientos de injusticia, impotencia e indefensión, falta de libertad, temor, sufrimiento. (...) la precariedad se extiende desde las relaciones laborales hacia las relaciones sociales en el centro de trabajo”.²⁹

La precariedad refiere la carencia de recursos y medios económicos que puede padecer una región o un individuo, se trata del conjunto de condiciones que determinan una situación de desventaja o desigualdad social.³⁰ El término aplica a diferentes contextos tales como la economía, la vivienda y el trabajo, se emplea también para referir situaciones de escasa seguridad, estabilidad o acceso limitado a servicios de salud y educación.

La precariedad implica una serie de factores y situación social que afecta a una parte importante de la población, bajo un marco de seguridad social insuficiente, o inexistente, al no estar incluidos de manera adecuada a programas de salud, en una situación económica inestable, con una educación con carencias, en empleos sujetos a una serie de irregularidades propiciadas por la flexibilidad y la informalidad laboral.

Aunque los empresarios evaden el tema, se suele hablar de precariedad laboral para referirse a la situación en la cual los trabajadores sufren condiciones laborales que se encuentran por debajo de lo establecido por la ley, en las cuales hasta “para los empleados regulares, son cada vez más comunes los sistemas como la «quincena de nueve días», o los horarios de trabajo que promedian una semana de cuarenta horas al año pero que obligan al empleado a trabajar mucho más en los momentos de los picos de demanda y a compensar con horas más cortas en

²⁹ Ibíd., 4.

³⁰ Bonal, *Sociología de la educación*, 32-3. Una de las estrategias de la precarización fue el “vaciar de contenido peyorativo el concepto de desigualdad (y separarlo, de este modo, de la idea de injusticia social) sirve de base. para argumentar la explicación de las diferencias sociales a partir de los esfuerzos y méritos individuales y dota de especial significación al estudio de la estratificación educativa, como aspecto central en la adquisición de estatus”.

períodos de poca actividad”.³¹ Lo que es posible al desaparecer la regulación laboral; otro riesgo que conlleva la precariedad es la posibilidad real de que estas personas pierdan el empleo en cualquier momento y no recibir indemnización alguna; ni hablar de posibilidades de retiro o jubilación.

La reestructuración del mundo laboral promovida por el neoliberalismo contiene también, como el proceso que trajo la regulación, innovaciones tecnológicas y organizacionales. En el actual proceso de transformación las relaciones sociales se actualizaron plenamente en concordancia con los intereses del capital, refrendándose como instrumento del dominio hegemónico del mismo.

La vieja afirmación de Marx que versaba, “Durante el curso de su desarrollo, las fuerzas productivas de la sociedad entran en contradicción con las relaciones de producción existentes, o, lo cual no es más que su expresión jurídica, con las relaciones de propiedad en cuyo interior se habían movido hasta entonces. De formas de desarrollo de las fuerzas productivas que eran, estas relaciones se convierten en trabas de esas fuerzas. Entonces se abre una era de revolución social.”³² mantiene vigencia si se lee desde la perspectiva y la lógica del capitalismo neoliberal, efectivamente vivimos una era de revolución social, pero no de emancipación, sino de pleno dominio de la masa social por parte del capital, la cual es entrenada a través de la precarización para mantenerla «disponible a modo», cuando no como «inútil y desechable», como señala Bauman en tono sarcástico, “Se arroja a la gente a la marginalidad porque se la considera definitivamente inútil, algo sin lo cual todos los demás viviríamos sin problemas. Los marginales afean un paisaje que, sin ellos, sería hermoso; son mala hierba, desagradable y hambrienta, que no agrega nada a la armoniosa belleza del jardín, pero priva a las plantas cultivadas del alimento que merecen. Todos nos beneficiaríamos si desaparecieran.”³³

³¹ David Harvey, *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*, Trad. Martha Eguía (Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998), 173.

³² Karl Marx, *Contribución a la crítica de la economía política* (México: Ediciones Quinto Sol, 1978), 37.

³³ Zygmunt Bauman, *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Trad. Victoria de los Ángeles Boschioli, (Barcelona: Ed. Gedisa, 2000), 104.

Escenario no muy alentador el que describen los pensadores de lo social, opaca realidad que se busca ocultar tras las luminarias del multiconsumo, en pantallas de alta resolución y brillantes colores que crean una realidad de glamour y virtualidad donde todos parlotean con teléfonos inteligentes en el mundo feliz de los cobijados por el modelo de la exclusión y la precariedad.

2.2.1 De la regulación rígida a la regulación flexible³⁴

De acuerdo con Alain Lipietz, todo régimen de acumulación de capital conlleva “normas, hábitos, leyes, redes de regulación, etc., que aseguren la unidad del proceso, es decir, la conveniente consistencia de los comportamientos individuales respecto del esquema de reproducción. Este cuerpo de reglas y procesos sociales interiorizados se denomina el *modo de regulación*”.³⁵

Por su parte David Harvey señala que “el «modo de regulación» es una manera conveniente de conceptualizar la forma en que los problemas de la organización de la fuerza de trabajo para los fines de la acumulación capitalista se elaboran en lugares y tiempos específicos”.³⁶

Estos conceptos se acuñaron teniendo en perspectiva el florecimiento de la sociedad salarial, la cual enmarcó el desarrollo de la «escuela de la regulación» donde destacaron autores como Michel Aglietta, *Regulación y crisis del capitalismo* (1979); Alain Lipietz, *New tendencies in the international division of labour* (1986); Robert Boyer, *La teoría de la regulación* (1989) entre otros.

“La virtud de la «escuela de la regulación» es que insiste en que consideremos el paquete total de relaciones y disposiciones que contribuyen a la estabilización del desarrollo productivo y a la asignación total del ingreso y el consumo en un período y lugar histórico determinados.”³⁷

³⁴ Hugo Zemelman, *Conocimiento y sujetos sociales: Contribución al estudio del presente* (México: El Colegio de México, 1997), 147. “El concepto de regulación social se refiere al conjunto de instancias (institucionalizadas o no) mediante las cuales, las distintas fuerzas sociales hacen efectiva su capacidad de influir sobre la dirección del movimiento social.”

³⁵ Alain Lipietz, A. “New tendencies in the international division of labour: regimes of accumulation and modes of regulation,” en A. Scott y M. Storper, Eds., *Production, work, territory: the geographical anatomy of industrial capitalism*, (London: Harper Collins Publishers Ltd, 1986), 19. Citado por Harvey, *La condición de la posmodernidad*, 143-4.

³⁶ Harvey, *La condición de la posmodernidad*, 146.

³⁷ *Ibíd.*, 145.

El equilibrio de la sociedad salarial permitió su consolidación como un sistema de acumulación con un pertinente modo de regulación. El mantenimiento de este régimen y su estabilidad derivaron de la regularidad de sus procesos tanto sociales como técnicos; los contratos de base, el seguro de retiro o la producción seriada en masa. De acuerdo con este argumento se puede denominar a este modo de regulación, *regulación rígida*; como contraposición, revisemos las características del periodo capitalista neoliberal en cuanto a sus posibilidades regulatorias.

Mucho se ha hablado de desregulación para distinguir al actual modelo capitalista neoliberal respecto de su precedente. Pero esta noción se presta también a confusiones, pues como señala R. Sennett “más que abolir las reglas del pasado, cada nuevo orden implanta nuevos controles”,³⁸ en este sentido, se refiere un proceso de desconstrucción de un sistema de reglas que han perdido su vigencia ante un nuevo contexto, lo que no impide que otro pueda configurarse y mantener aquello que le sea favorable, como pasó con el mantenimiento de la sociedad clasista en la transición del antiguo régimen a la modernidad.

De manera particular se puede referir la desregulación como un proceso de aumento del poder del capital frente al trabajo, que significa el desmantelamiento del contrato social en el que se basaba la estabilidad del modelo de crecimiento regulado. Contra el esquema de rigidez que caracterizó a la regulación, el neoliberalismo acuñó el principio de la flexibilidad.

Dadas las propiedades elásticas del régimen neoliberal, se podría problematizar la viabilidad de sus posibilidades regulatorias, ya que la definición del modo de regulación refiere el principio de «estabilidad» para considerar un proceso de desarrollo normado de un cierto tipo de orden social. Para algunos autores, el neoliberalismo lo que acarrea, es más bien, un desorden mundial: Bauman (2001), Sennett (2000), Beck (2008).

Ya desde 1990 Harvey se preguntaba, aunque con cierta premura, si lo que era aceptado como neoliberalismo, era verdaderamente un régimen de acumulación: “No está en modo alguno claro si los nuevos sistemas de producción y

³⁸ Richard Sennett, *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Trad. Daniel Najmías (Barcelona: Ed. Anagrama, 2000), 10.

comercialización, caracterizados por procesos y mercados laborales más flexibles, movilidad geográfica y rápidos desplazamientos en las prácticas de consumo, responden al título de un nuevo régimen de acumulación, y si el renacimiento de la iniciativa empresarial y del neo-conservadurismo, junto con el giro cultural hacia el posmodernismo, responden al título de un nuevo modo de regulación.”³⁹

Finalmente, este autor termina por aceptar que lo que se cocinaba era verdaderamente un régimen de acumulación, pero con una característica singular, sería de tipo flexible. “La *acumulación flexible*, como la llamaré de manera tentativa, se señala por una confrontación directa con las rigideces del fordismo. Apela a la flexibilidad con relación a los procesos laborales, los mercados de mano de obra, los productos y las pautas del consumo”.⁴⁰ El principio de la flexibilización facilitaría la posibilidad de romper con las rutinas laborales, pues implicaba no sólo al aparato técnico, incluía además la flexibilización de la contratación y de los obreros mismos.

Se puede afirmar entonces, que se configura un modo de *regulación flexible*, que sin afirmar una regularidad normativa, despliega principios organizacionales y administrativos que redundan en una flexibilidad laboral, cuyos efectos comenta Bauman: “La «flexibilidad» es el eslogan de la época, que cuando es aplicado al mercado de trabajo presagia el fin del «empleo tal y como lo conocemos», y anuncia en cambio el advenimiento del trabajo regido por contratos breves, renovables o directamente sin contratos, cargos que no ofrecen ninguna seguridad por sí mismos, sino que se rigen por la cláusula de «hasta nuevo aviso». La vida laboral está plagada de incertidumbre.”⁴¹

En el marco de la regulación flexible, se trasladan las responsabilidades de las empresas a las personas, quienes de manera individualizada se contratan para varias organizaciones, obviamente nos referimos a las personas cualificadas; mismos que asumen los gastos de su retiro, seguridad social, educación de su familia, etc. ¿Y para los no cualificados? pues como no pueden cubrir el costo de la seguridad y el retiro pues simplemente no la tendrán.

³⁹ Harvey, *La condición de la posmodernidad*, 146.

⁴⁰ *Ibíd.*, 170.

⁴¹ Bauman, *Modernidad líquida*, 157.

Para Harvey “La acumulación flexible parece implicar altos niveles de desempleo «estructural», (...) rápida destrucción y reconstrucción de calificaciones, módicos aumentos (si los hay) en el salario real (...) y el retroceso del poder sindical: uno de los pilares políticos del régimen fordista”.⁴²

En un primer momento se planteaba la flexibilidad como una alternativa a los procesos rutinarios y repetitivos; en realidad “el término flexibilidad se usa para suavizar la opresión que ejerce el capitalismo. Al atacar la burocracia rígida y hacer hincapié en el riesgo se afirma que la flexibilidad da a la gente más libertad para moldear su vida”.⁴³

En realidad, este principio tal como lo presenta la ideología neoliberal, aplica, técnicamente hablando, al suprimir procesos rutinarios, pero esto sólo pasa en los sectores más dinámicos del sistema productivo, pues como señalaba Castells, la mayor parte de los procesos de trabajo no están globalizados, o en palabras de Sennett, siguen inscritos en el círculo de la rigidez; particularmente en el mundo no desarrollado.

En la actualidad las estrategias de la flexibilidad se encuentran muy difundidas, ya que el aparato ideológico del sistema se ha ocupado de hacer ver este concepto desde una perspectiva benéfica para los países que las asumen, aunque los indicadores de crecimiento y desempleo no lo ratifiquen.

Estaba claro, la flexibilidad se constituía como la característica central del nuevo modelo económico, ya que era la antítesis del paradigma saliente, no sólo en el terreno de lo tecnológico, se extendía además a lo jurídico, lo social y lo cultural.

Si se pudiera resumir el sentido de una regulación flexible se llegaría a la conclusión de que lo que se regula es el mantenimiento de los salarios cada vez más bajos, lo que se aprecia en los países que se han insertado en la flexibilidad, “permanecer en una situación de flexibilidad total con el riesgo de que otro país, mucho más pobre, empiece a competir, como le ocurre a Corea con la aparición de Indonesia y Malasia, lo que le ocurre a Malasia con la aparición de China popular,

⁴² Harvey, *La condición de la posmodernidad*, 173.

⁴³ Sennett, *La corrosión del carácter*, 10.

lo que le ocurre a China con Nepal, lo que le va a ocurrir a Nepal con la aparición de Zimbabwe y otros países del sur de África”.⁴⁴

En México la flexibilidad también se ha difundido a pesar de que no hay uniformidad en sus desarrollos industriales, pues los hay con tecnología de punta – robotizada- como la fábrica automotriz de la Ford en Cuautitlán, considerada como la más moderna y con menos personal, produce entre otros, el modelo «Fiesta», o la de Hermosillo, la cual se ha clasificado como japonizada; o la Volkswagen de Puebla, donde se aplican técnicas del *just in time*; en este estado se está instalando la planta ensambladora de autos AUDI, que será de las más modernas del mundo; pero también hay industria tradicional corporativizada con procesos taylorizados, donde la flexibilización se difunde con mayor celeridad como la industria textil.

2.2.1.1 Postfordismo y neofordismo

Las nuevas expresiones en el proceso productivo, posteriores al esplendor del fordismo fueron denominadas «postfordismo», la diversidad de modalidades productivas eran parte de la búsqueda de soluciones a la crisis del trabajo producidas por la rigidez, lo que determinó que la tendencia común fuera desandar lo andado. De esta manera se desarrolla la especialización flexible, organizada a través de los llamados distritos industriales, donde se logra la emergencia de un nuevo tipo de organización empresarial.

El ascenso de las pequeñas y medianas empresas (PyMES) organizadas como una retícula demostró su competitividad, eran la respuesta lógica a las grandes naves industriales donde concurrían miles de obreros. “En efecto, muchas pequeñas empresas concentraron en este período su actividad en segmentos cada vez más limitados de sectores de bajo nivel tecnológico, no provistos adecuadamente por las grandes empresas.”⁴⁵

⁴⁴ Lipietz, *El postfordismo y sus espacios*, 40.

⁴⁵ Vicente Safón Cano, “¿Del fordismo al postfordismo? el advenimiento de los nuevos modelos de organización industrial,” *I Congreso de Ciencia Regional de Andalucía: Andalucía en el umbral del siglo XXI*, (abril de 1997), consultado 8 de julio de 2016. http://www2.uca.es/escuela/emp_je/investigacion/congreso/mbc011.pdf.

Las performances industriales o fábricas integradas japonesas y la economía difusa italiana promovida por las PyMES son dos de las expresiones productivas que se gestan en plena crisis de transición posfordista, cuyos elementos productivos centrales apostaron por la calidad y la diferenciación. “Hoy, llegado el tiempo del «modelo japonés», la que opera es la revolución de «justo a tiempo» y de las organizaciones de «flujos tensos», modificando lo que aún quedaba de los credos clásicos de la escuela estadounidense.”⁴⁶

La producción de mercancías diferenciadas eran la contraparte de la producción monoproducto de series largas, fue posible gracias a una estructura productiva extremadamente flexible. “El nuevo modelo de competencia imponía aumentar la tipología de la oferta en cada segmento de mercado, mejorar la calidad e introducir continuamente nuevos productos en el mercado, de modo que se indujera el desarrollo de una adecuada demanda de sustitución que garantizara la posibilidad de mantener elevados los niveles productivos.”⁴⁷

Las características acotadas sobre la etapa postfordista tienen un carácter general, ya que las transformaciones no se detuvieron, la especialización flexible y la producción de calidad diversificada a través de PyMES no fue suficiente ante la reorganización de las grandes firmas. “La proliferación en este período de fenómenos de adquisiciones, fusiones y concentraciones pareció testimoniar de manera clara que el modelo de la gran empresa estaba lejos de acabar remitiendo.”⁴⁸

Para S. Buitrago la crisis del modelo rígido fue aparente, ya que “a mediados de los años 80 y especialmente en los 90, el fenómeno toma un giro interesante y en vez de terminar de caer, el modelo fordista se renueva. Las empresas en red, son absorbidas por grandes corporaciones, el monopolio y la «gran corporación» se convierten en el símbolo de este nuevo auge que se comienza a denominar «neofordismo»”.⁴⁹ Esta es una afirmación muy arriesgada ya que el fordismo no fue

⁴⁶ Coriat, *El taller y el robot*, 23.

⁴⁷ Safón, *¿Del fordismo al postfordismo?*, 312.

⁴⁸ *Ibíd.*, 314.

⁴⁹ Sandro Buitrago, “Fordismo y postfordismo: control social y educación,” *Revista Vinculando* (diciembre 2013), consultado 9 de julio de 2016, http://vinculando.org/articulos/sociedad_america_latina/fordismo-y-postfordismo-control-social-y-educacion.html.

sólo un aspecto técnico del modelo de producción, fue también la base de un conjunto de relaciones sociales que fueron entendidas como un Pacto Social que permitió un modo de regulación social y un aparato que garantizaba esta regulación; aspectos que no tienen cabida en el actual neoliberalismo.

En realidad, la transición abrió múltiples posibilidades productivas, las que se venían cocinando desde la introducción de las innovaciones electrónicas en la producción industrial. Alain Lipietz hace un recuento de las variables que se derivaron de la flexibilización, reconociendo que lo que se llamó postfordismo representó una primera, pero significativa transición en la línea que algunos autores conceptualizaron como pensamiento inverso, el cual sostenía que las tendencias apuntaban a un retorno a experiencias productivas que se consideraban superadas, como fueron las habilidades artesanales.

Por un lado, Taiichi Ohno, padre de la denominada producción flexible, de la fábrica integrada japonesa y del espíritu Toyota, y por otro André Gorz, intelectual europeo de izquierda, bajo diferentes ópticas ideológicas coinciden en la existencia de tendencias que aparecen al sucumbir el modelo productivo de la seriación masificada. Ohno por su parte plantea el imperativo de la empresa de subsumir integralmente la subjetividad del trabajo, convirtiéndolo en un factor productivo; en tanto que Gorz constata la incapacidad del trabajo bajo el nuevo contexto de constituir el factor fundamental de la subjetividad obrera.⁵⁰

En muchos de estos casos la diferencia se establece en la ponderación que se hace entre involucramiento o flexibilidad, es decir, la participación activa de los trabajadores o su reducción a la ejecución de tareas, lo que Lipietz llama taylorismo flexible, contra especialidad flexible, que sería el postfordismo, según este autor su combinación es casi imposible.

Otro de los factores que influyeron en la experimentación de nuevas posibilidades fue el toyotismo, que para muchos es el origen de los principios de la flexibilización y la calidad sostenida en el involucramiento. Corrientes postfordistas y toyotistas, fueron implementadas en los nuevos países industrializados o en vías de, como

⁵⁰ Marco Revelli, "8 tesis sobre el postfordismo," consultado el 25 de mayo de 2015.
<http://grupomartesweb.com.ar/textos/textos-prestados/revelli-marco-8-tesis-sobre-el-postfordismo/>.

Brasil, Corea, Taiwán, Hong-Kong, o los países que abandonaron el bloque soviético; se incluyen también Filipinas, Malasia, Indonesia y China continental.

Se trataba de procesos diferentes a los de la experiencia de la sustitución de importaciones. “Eran formas de industrialización basadas en la flexibilidad total, con un nivel muy bajo de salario, con un régimen de acumulación basado casi completamente en la exportación”.⁵¹ Lo que Lipietz llama «taylorización primitiva» que es característico de formas de industrialización del campo a la ciudad, es el caso de Argentina o México. En cambio, países como Brasil evolucionaron a una forma más avanzada que el mismo autor llama «fordismo periférico», con un proceso de industrialización más pesada y un mercado interno dinámico.

Para no entrar en un debate que demandaría expertos en estos procesos, y que rebasaría las intenciones de esta reconstrucción histórica, acotaremos que los autores coinciden en que postfordismo refiere el cambio y la ruptura con la hegemonía de la rigidez fordista; en cambio neofordismo, sería su evolución, lo que supone “un desarrollo de la producción en serie hacia la diferenciación de productos; todo ello gracias al uso de la automatización flexible y de la tecnología de la información, pero -y esto es lo importante- sobre las bases de las mismas pautas de regulación definidas en la era fordista, o sobre una síntesis de éstas”.⁵² En lo cual difiero, pues estrictamente no hay regulación que apunte a la restauración o la evolución del pacto social alcanzado en el fordismo.

Cabe señalar que una de las nuevas características atribuidas al neofordismo, es la creciente importancia de las inversiones en actividades de tipo inmaterial y una economía orientada hacia los servicios al cliente, con principios de calidad total; un tipo de fordismo flexible de estilo japonés.

2.2.1.2 El just in time y el just in case

En la reestructuración del mundo laboral ocupan un espacio privilegiado las innovaciones japonesas al fordismo clásico, creando su propia versión del modo de

⁵¹ Lipietz, *El posfordismo y sus espacios*, 25.

⁵² Buitrago, *Fordismo y postfordismo: control social y educación*, 311.

producción capitalista, el llamado comúnmente «toyotismo», o bien en terreno más especializado el «just in time», y para iniciados el «ohnismo».

Taiichi Ohno es reconocido como el creador del «Método Toyota» el cual combina dos principios básicos: 1) La producción en el momento preciso; y 2) La autoactivación de la producción. Se trata de un sistema de “*producción de volúmenes limitados de productos diferenciados y variados*”.⁵³

La ideología de Ohno se resume en lo que él llama «espíritu toyota», “Pensar, no en la continuidad de los maestros estadounidenses, sino «al revés» (...) Pensar, no en la producción de gran volumen sino de pequeño; no en la estandarización y la uniformidad del producto, sino en su diferencia, su variedad”.⁵⁴

En la difusión popular del toyotismo la innovación central es el *stock* cero, idea que pretende el control total de los inventarios con que opera una empresa, considerado como capital inmovilizado que como inventario no agrega valor.

El concepto de Ohno en realidad es el de «fábrica mínima» que refiere que detrás de las existencias en inventario se encuentran aquellos que las produjeron, el exceso de empleados a los que llama el «sobrefectivos», “si las existencias son permanentes, *detrás de las existencias está el sobreequipo* (...) eliminando las existencias también se elimina el exceso de personal y de equipo. Así pues, se dibuja en filigrana lo que estaríamos tentados a designar como «la fábrica mínima», la fábrica reducida a las funciones, los equipos y el personal estrictamente requeridos para satisfacer la demanda”.⁵⁵

Este sistema se ha denominado «producción flexible» demanda fuerza de trabajo con un alto nivel de calificación, le llaman «movilidad de la creatividad: Kaizen». Se trata de un obrero «multiespecializado» capaz de diagnosticar problemas en la línea de producción y corregirlos en la misma.

Para atender esta observación se introduce el Kan Ban, método de gestión de los efectivos por las existencias.⁵⁶ En la práctica es un sistema de flujos de la

⁵³ Benjamín Coriat, *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa*, Trad. R. Ana Domínguez (México: Siglo XXI, 2005), 21. Cursivas en el original.

⁵⁴ *Ibíd.*, 22.

⁵⁵ *Ibíd.*, 23.

⁵⁶ El kan ban es la adaptación de las técnicas de gestión de las existencias que se realizaba en los supermercados estadounidenses, a la industria automotriz japonesa.

información sobre los productos necesarios en la cantidad y tiempo necesarios que se requieren en los procesos productivos, se trata de tarjetas que van en los contenedores donde se informa del consumo y requerimiento de materiales para su reposición.

El Kan Ban es parte del concepto de Ohno de la «dirección a ojo», se trata de “estar en condiciones de deshacerse de todo lo superfluo. Según esta perspectiva, surge el imperativo de concebir una organización general de la producción que permita sacar a la superficie, hacer «visibles» en sentido estricto, todas las clases posibles de «grasa», todo aquello de lo que se puede aligerar a la fábrica, todo lo que no es imperativamente necesario para la entrega de los productos vendidos. «Dirigir con los ojos», (...) es uno de los fundamentos del método Toyota.”⁵⁷

La divisa «Lo ideal sería producir justo lo necesario y hacerlo justo a tiempo» se atribuye a Kiichiro Toyoda, fundador de Toyota, quien no vio su sueño hecho realidad; es Taiichi Ohno quien instrumenta el método Toyota el cual es difundido con el nombre del «just in time» (JIT) e implementado en la industria occidental en la década de los ochenta en el marco de actualización y renovación tecnológica denominado «reconversión industrial».

El sistema de relaciones industriales del Japón sostiene 3 principios: a) Salario de por vida; b) salario a la antigüedad, conocido como sistema Nenko, y c) sindicalismo de empresa, llamado sistema Shunto.

Otra de las innovaciones que se atribuye a los japoneses es la introducción del factor calidad para el mejoramiento de la productividad empresarial; en realidad los principios de la calidad son desarrollados por Edward Deming y Joseph M. Duran; el primero es el autor de los 14 puntos para lograr la «calidad cero defectos» y el segundo fue el promotor del «aseguramiento de la calidad». El conjunto de estas aportaciones se difundió con el distintivo de «calidad total».

Deming ignorado en los Estados Unidos es invitado en 1950 por empresarios japoneses para enseñar a los administradores, ingenieros y científicos cómo producir productos y servicios con calidad, por ello se le reconoce haber iniciado a los nipones en el círculo de la calidad.

⁵⁷ Coriat, *Pensar al revés*, 25.

La eficiencia japonesa fue sobrevalorada como la opción al fordismo, pues muchos de los principios postfordistas se asociaron al JIT. Sin demeritar sus logros, lo cierto es que los japoneses no impulsaron un pacto social para incluir a toda su población; el trabajo en las grandes empresas goza de seguridad y es bien pagado, pero esto no beneficia a todos, lo que termina creando un grupo privilegiado que se constituye como una aristocracia obrera.

Además, las empresas que practican el JIT, operan con una gran cantidad de pequeñas y medianas empresas que les proveen las existencias, o una importante parte de ellas, las cuales se ven sometidas a la práctica del kan ban, ajustándose a la demanda comprometida por la empresa central, y de esta manera, absorben el deterioro salarial y los recortes de fuerza de trabajo que dejan estas prácticas.

El caso de Toyota es uno de los casos más ilustrativos, siendo una de las empresas japonesas más poderosas, se constituye como el eje de una red con sus subsidiarias. La red Toyota se conforma por quince mil empresas de subcontratistas conectadas a su vez en redes de pequeñas y medianas empresas.

Esta práctica de subcontratación de empresas permite diluir el conflicto salarial al transferirlo a los proveedores quienes se encargan de hacer los ajustes reduciendo salarios o reduciendo personal. Esto es lo que se ha venido llamando el «just in case», que no es otra cosa que el uso de fuerza de trabajo a modo, de manera parcial o temporal, para compensar la caída de la tasa de ganancia. Se trata de la tercerización, el uso de empresas periféricas, sobre las que se soporta el JIT.

Japón es un importante miembro del sistema capitalista mundial y sus innovaciones en el terreno productivo han sido relevantes para el desarrollo del neoliberalismo, baste recordar que finalmente los principios de calidad y flexibilidad fueron experimentados primero en Japón.

2.2.1.3 La tercerización del trabajo

El incremento de las empresas de pequeña y mediana dimensión fue una tendencia que caracterizó al llamado postfordismo, en el marco de la producción de mercancías diferenciadas y en pequeñas escalas. Paralelamente, las grandes

empresas de productos indiferenciados y en gran escala fueron reduciendo su producción liberando mercados que fueron aprovechados por los nuevos productores.

No obstante, el avance de la flexibilización representaba también para las grandes empresas ventajas que fueron aprovechadas para disminuir el impacto de una producción de menor escala, iniciando prácticas de descentralización productiva y subcontratación con las pequeñas empresas, las que difícilmente podían mantenerse en el mercado por sí solas, esta fue una estrategia que permitió a las grandes empresas superar en parte las rigideces del modelo anterior. “En condiciones de recesión y competencia acrecentada, el impulso de explorar estas posibilidades se volvió fundamental para sobrevivir”.⁵⁸

El éxito de esta estrategia permitió a las grandes empresas resolver el problema de la contratación masiva de personal de bajo perfil para realizar las tareas de menor calificación del proceso productivo. Estas prácticas fueron denominadas con varias acepciones según la relevancia de ciertos detalles, el término más difundido fue el de la subcontratación que no implicaba mayor compromiso por parte de los empresarios.

“En la subcontratación, la firma principal tiene el saber hacer, contrata a su subcontratista y le indica lo que quiere que se le entregue y en qué plazo. Su interés está en presionar al subcontratista para obtener el precio más barato y el plazo de entrega más corto, lo que implica que el subcontratista no puede pensar la organización de su trabajo, no puede participar en la mejora del producto que entrega; es una situación de división del trabajo de tipo taylorista entre la firma principal y el subcontratista.”⁵⁹

Esta acepción también se difundió como «outsourcing» que fue traducido como «externalización», lo que implicaba no sólo la subcontratación, sino también las alianzas temporales o estratégicas de redes de pequeñas empresas proveedoras de servicios, materias primas y componentes, con ciertos intereses mutuos que proporcionaban seguridad, es el caso del sistema japonés llamado *kiretsu*, se trata

⁵⁸ Harvey, *La condición de la posmodernidad*, 179.

⁵⁹ Lipietz, *El posfordismo y sus espacios*, 34.

de un conjunto de empresas organizadas en torno a un banco que distribuye los contratos. A. Wydler cita “una fábrica de montaje (ensambladora) que sólo es la punta de una pirámide asentada sobre 45000 empresas subcontratistas”.⁶⁰

Otra acepción de estas estrategias es la de «tercerización», pues en algunos casos no solo eran componentes de menor importancia los que se subcontrataban, sino también materiales de mayor complejidad, incluso se externalizaban actividades de diseño y alta ingeniería, lo que implicaba otro tipo de relaciones entre empresas, como alianzas estratégicas de cierta temporalidad.

Con el repunte de las grandes corporaciones a través de fusiones o de absorción de otras menos fuertes, o de la quiebra de las que dejaron de ser importantes para la nueva tendencia del gran capital, la tercerización se consolidó, practicándose incluso a nivel de países, particularmente en aquellos donde la desregulación laboral está muy extendida, se trata según Lipietz de un fordismo periférico, quien señala que “Alrededor del centro, tenemos círculos, sectores de periferia. Es posible que una industria donde no es útil un involucramiento muy importante, pero es mejor, sea la especialización de países del fordismo o de evolución hacia el neofordismo, pero sin destrucción total de la calificación, o en países con fordismo periférico donde tratan de mejorar la calificación de sus obreros.”⁶¹ Toyota cuenta con 53 plantas de manufactura y se comercializa en 170 países.

Un ejemplo de tercerización por países es la firma, Volkswagen-Audi, que tiene plantas en el norte y sur de Alemania, fuera, tiene plantas para sus autos de lujo en España, y pronto Puebla, con la nueva planta ensambladora AUDI. Volkswagen cuenta con 119 plantas alrededor del mundo, en China tiene 20 fábricas.

En la empresa Volkswagen de Puebla desde “1992 se firma un nuevo Contrato Colectivo de Trabajadores, el cual crea un complejo encadenamiento productivo utilizando la subcontratación en toda la producción del automóvil, dejando solo el ensamblaje final a Volkswagen (...) En esta atracción de más proveedores se producirán alianzas estratégicas entre firmas trasnacionales, dejando a empresas locales solo como proveedoras de baja tecnología a través de contratos de tiempo

⁶⁰ Agustín Wydler, “Mutación del trabajo, identidad y posfordismo: precisiones metodológicas y apuestas conceptuales,” *Séptimo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo* (Buenos Aires: AMET, 2005), 19.

⁶¹ Lipietz, *El posfordismo y sus espacios*, 28.

determinado. (...) La flexibilidad laboral aplicada en el Contrato Colectivo por Volkswagen, señala una creciente precarización del trabajo, tanto en esta empresa como en toda la industria automotriz.”⁶² En este ejemplo se observan todas las consecuencias de la tercerización, la empresa central sólo ensambla; los principales proveedores son firmas extranjeras; las empresas locales solo proveen los materiales de baja tecnología, y la flexibilización del contrato colectivo tiene sus efectos en los procesos de precarización laboral.

Las prácticas de los países centrales para maximizar el beneficio tienen efectos negativos al interior de los mismos, pero no comparables a los que se tienen en los países periféricos, donde se impacta toda la vida social. Veamos ahora como se traducen estas transformaciones en el universo pedagógico.

2.3 La educación en el dominio neoliberal

El trabajo y la educación tomaron contacto y desarrollaron su mayor vinculación en el marco la destrucción del trabajo de oficio y la difusión de las prácticas tayloristas en la industria norteamericana.

Habiendo consolidado un vínculo positivo en el periodo de la regulación, donde las aspiraciones sociales de un desarrollo sostenido —educación y empleo para todos- parecían algo alcanzado, este vínculo mantuvo su pertinencia mientras que el modo productivo continuó bajo las directrices de la sociedad salarial.

En esta estructura, la educación tuvo el reconocimiento de toda la sociedad, constituyendo junto con el trabajo la base del desarrollo de un modelo de sociedad de clases *sui generis* que permitió la consolidación de instituciones que mantuvieron el acuerdo entre las distintas fuerzas sociales, al regular la distribución de la renta y el beneficio para garantizar la reproducción y la movilidad social.

En su mejor momento, cada componente de la relación entre la educación y el trabajo, aportaba en un proceso de mutuo apoyo para sustentar la expectativa social de que “durante su juventud, hombres y mujeres acudan a la escuela para adquirir

⁶² Mario Millones Espinosa, “Volkswagen de México: reestructuración, flexibilidad y conflictos,” *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, Volumen XII, 2 (julio - diciembre 2012), 19.

conocimientos y desarrollar habilidades y destrezas o bien que trabajen para generar ingresos, formar un patrimonio y convertirse en personas autónomas.”⁶³

Sin embargo, este ideal ha derivado en un proceso en el cual la relación entre educación y trabajo se ha tornado disfuncional, conformando un conjunto de tendencias antinómicas que apuntan a un grado significativo de tensión provocado por el avance de las transformaciones en el mundo del trabajo, donde ahora se capitaliza el conocimiento y se minimiza la concurrencia de sus tradicionales ejecutores.

El sueño de la educación para todos en una sociedad meritocrática, quedó atrás; la introducción de las políticas de mercado “intensificaron la marginación de sectores importantes de la población e incrementaron las desigualdades que afectan de múltiples maneras al funcionamiento de la escuela”.⁶⁴

La propagación de la ideología neoliberal, y su consolidación como modelo económico del capitalismo desregulado y global, impuso su hegemonía en los distintos ámbitos sociales y en el principal aparato de la reproducción regulada, la educación; sometiéndola a sus principales directrices a través de diferentes tendencias de ajuste, que incluyeron cambios de orden pedagógico, político, económico, cultural y social.

2.3.1 Efectos sobre el universo pedagógico

La incorporación del ideario neoliberal en el universo pedagógico aparece como un proceso antinómico respecto a las características que alcanzó el vínculo entre educación y trabajo en el periodo de la regulación. Esquemáticamente se puede afirmar que el vínculo positivo concluyó y lo que se avizora es un proceso inverso.

Se observa que en el marco de la reestructuración del mundo laboral se manifiesta la tendencia a reducir la demanda de fuerza de trabajo en el sector

⁶³ Rodolfo Tuirán y José Luis Ávila, “Jóvenes que no estudian ni trabajan: ¿Cuántos son?, ¿quiénes son?, ¿qué hacer?,” *Este País*, 01 de marzo de 2012, consultado 27 agosto 2015. <http://archivo.estepais.com/site/2012/jovenes-que-no-estudian-ni-trabajan-%C2%BFcuantos-son-%C2%BFquienes-son-%C2%BFque-hacer/#sthash.MVHGfFY.dpuf>.

⁶⁴ Christian Laval, *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, Trad. Jordi Terré (Barcelona: Paidós, 2004), 15-6.

productivo, aumentando su número en los servicios, pero en general disminuyendo el nivel de cualificación escolar y el número de ocupados, lo que implica adecuaciones pertinentes del mundo educativo.

La pertinencia se entiende según el interesado, para el mundo laboral es importante la atención de las necesidades que generan las directrices del modo productivo: flexibilidad, polivalencia, trabajo en equipo, resolución de problemas, aptitudes lingüísticas, uso de nuevas tecnologías; además de aquellas disposiciones para su adhesión identitaria a la empresa: lealtad, disponibilidad, respeto, reconocimiento de jerarquías, puntualidad, disciplina y pasividad; además aceptar sueldos bajos, horarios a modo, respetar el límite de edad, los contratos temporales, por tiempo determinado, o laborar sin contrato, los códigos de ética; entre otras habilidades, destrezas, competencias, actitudes y disposiciones.

Para la educación será pertinente actualizar los sistemas educativos en esta perspectiva, realizando reformas a modo, adoptando modelos curriculares orientados a producir competencias. Pero sobre todo cubrir las expectativas de los empleadores y mantener su existencia reproduciendo la visión de la ideología dominante. No obstante, el trabajo se libera paulatinamente de la educación, mientras que esta se desvive por serle útil.

Esto lo resume N. Hirtt en el siguiente tenor, “El mundo económico y la globalización neoliberal pretenden que haya cada día más formación y menos educación (...) Se pretende abandonar el saber en general y la cultura, porque se quiere formar trabajadores y trabajadoras que puedan ser sometidos a las exigencias de sus empleadores”.⁶⁵

Por otra parte, se aprecia que las pautas que marca este ideario es el considerar cada vez más claramente que las instituciones educativas deben operar como empresas productivas, es decir, sujetarse a las leyes de los mercados.

Castells acota que ahora lo “que importa, más que unas cualificaciones, es una capacidad general educativa de cultura general, de capacidad de asociación, de saber cuáles son las cualificaciones que necesitas para las tareas que tienes que hacer, dónde buscarlas, cómo aprenderlas y cómo aplicarlas. Para entendernos, un

⁶⁵ Nico Hirtt, *Los nuevos amos de la escuela: El negocio de la enseñanza* (Madrid: Editorial digital, 2003), 4.

nivel intelectual general, lo cual implica toda una redefinición del sistema de educación: la capacidad social de hacer pasarelas entre el trabajo y la educación”.⁶⁶

En este sentido se advierte la introducción del «constructivismo» como novedad pedagógica, el cual propugna una relación activa entre sujeto y conocimiento, el que deja de estar «dado» para asumirse como «dándose», es decir, deja de ser algo fijo y rígido para que los propios estudiantes lo construyan, aprendiendo y desaprendiendo en función de los diversos contextos y necesidades de aprendizaje. Esto último implica necesariamente una actitud flexible ante los contenidos curriculares.

El debate epistemológico se da entre el constructivismo filosófico del cual se desprendió el enfoque de las competencias, y el constructivismo pedagógico de J. Piaget y L. Vygotsky. El primero es el que ha ganado terreno por su posición abstracta frente a la perspectiva del conocimiento contextualizado.

Olmedo Beluche, educador panameño señala al respecto:

En la educación por competencias, el conocimiento como tal deja de ser el objetivo central del proceso educativo, y pasa a jugar un papel secundario, dándose prioridad a las técnicas, las cuales pasan de medios, para convertirse en el objetivo prioritario de la educación. Eso es lo que está detrás del famoso slogan de: «saber hacer».

La educación por competencias se carga de un plumazo todo lo que en la educación procuraba la «comprensión» de la realidad, al calificarlo como «saberes muertos», sin valor (ni de mercado, ni moral). De manera que es más importante, para las competencias, que el estudiante sea capaz de manipular un «data-show», a que haya comprendido cabalmente los conceptos centrales de las ciencias naturales y sociales.⁶⁷

La introducción de la flexibilidad en el terreno educativo tuvo diversos aterrizajes, así como el principio de rigidez fortaleció las disciplinas, la flexibilidad acoge los enfoques interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios, lo que se entiende como un constructivismo entre disciplinas y la adquisición de competencias más generales.

⁶⁶ Manuel Castells, “Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa,” *La Factoría*, enero 1999, consultado el 20 de marzo de 2008. www.lafactoriaweb.com/articulos/castells7.htm.

⁶⁷ Olmedo Beluche, “La educación por competencias y el neoliberalismo,” www.sinpermiso.info, 24 de febrero de 2013, Consultado el 19 de noviembre de 2014. <http://www.sinpermiso.info/textos/la-educacin-por-competencias-y-el-neoliberalismo>. En México diríamos un «powerpoint» en lugar de «data show», que viene a ser lo mismo; el dicho completo reza «nunca menosprecies las posibilidades de un powerpoint».

Una de las tendencias que toman forma a mediados de los noventa es la emergencia de nuevos modos de producción del conocimiento y con ello el cuestionamiento de los espacios tradicionales de su producción, las universidades y su organización disciplinaria por facultades.

Michael Gibbons nos habla de una transición de un modo 1 de producir conocimiento que se identifica con la tradición disciplinaria y un modo 2 emergente donde la producción de conocimiento es heterogénea, transdisciplinaria y flexible; se manifiesta poco proclive a la institucionalización, formado redes temporales de investigadores que coinciden en su interés por cierta temática para atender problemas concretos en contextos específicos; “en el modo 2, el conocimiento se crea en una gran variedad de organizaciones e instituciones, incluidas las empresas multinacionales, las instituciones gubernamentales, las universidades de investigación, los laboratorios e institutos, así como los programas de investigación nacionales e internacionales”.⁶⁸

Uno de los principios neoliberales que más debate ha producido en la educación es el concepto de calidad, este se ha transferido sin mayor trámite del mundo empresarial al campo educativo, incluyendo sus prácticas de evaluación y certificación de la misma.

En el mundo de la industria los principios de calidad se difundieron desde la década de los ochenta como influencia desde el JIT japonés, esta se justificaba por su utilización en los «círculos de calidad» que habían hecho de la misma, uno de los principales factores para elevar la productividad; en educación, sin embargo, la calidad se impone por decreto y se difunde como principio abstracto sin mediación de algún reclamo pedagógico que la justifique, salvo aquel que deviene del sentido mismo de la educación.

El tema de la calidad aparece en todos los documentos de las reformas educativas, pero se ha ceñido al marco de la ideología de la «calidad total»,

⁶⁸ Michael Gibbons et al., *La nueva producción del conocimiento: La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Trad. José M. Pomares (Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997), 18.

quedando como lugar común en el ideario de prácticamente todas las instituciones de educación, desde la última década del siglo pasado, hasta el presente.⁶⁹

En el marco de la calidad total, se conceptualiza como calidad la satisfacción de las más altas expectativas del cliente, en educación, el alumno o el padre de familia dejan de ser lo que siempre han sido para convertirse automáticamente en clientes, acepción que se utiliza en la educación privada sin el menor escrúpulo.

Desde la década de los noventa el discurso de la calidad se impone de manera particular en las instituciones de educación superior. La respuesta de las universidades públicas, ante el precepto de calidad *a fortiori*, fue la acelerada actualización de sus discursos públicos, desde entonces la idea apareció repetidamente en todo tipo de propaganda, y todas, -independientemente de su tamaño, del monto de su matrícula, si se encuentra en la capital del país, o en el estado más pobre, si cuenta con prestigio o no, sin importar su estatus real- asumieron en su autoconcepto la denominación «de calidad», o de «excelencia» para las que más han creído en su propio imaginario. Y aunque es obvio que no todas las IES merecen este atributo, todas se lo adjudicaron; parece entonces, que el hecho de obviar esta referencia, significaría la exclusión automática de su posibilidad de recibir ingresos adicionales, lo que hace que el hecho pierda toda objetividad.

Las estrategias neoliberales que fueron instrumentadas en nombre de la calidad fueron, primero, frenar la expansión educativa experimentada en la etapa de la regulación, reduciendo la matrícula a través de filtros como el examen de admisión y la eliminación de políticas como la «acción afirmativa». En los noventa, en México se terminó la política de dotación automática de plazas a los egresados de las normales; reduciendo drásticamente su matrícula. En segundo término, la reducción del personal docente; en la mayoría de las universidades un elevado porcentaje de los profesores laboran por horas; y en tercer término la reducción del personal administrativo, que en el caso de los de bajo perfil como los intendentes, se sustituyen por servicios de empresas de *outsourcing*.

⁶⁹ En los programas sectoriales de educación, desde el Programa para la Modernización Educativa de la administración de Salinas de Gortari, hasta el actual de la administración de Peña Nieto, pasando por las de Fox y Calderón, la alusión a la calidad aparece en 691 ocasiones. (Ver tabla 5.2, Frecuencias de indicadores MEM en programas de educación)

En cuanto a los planes y programas de estudio, la estrategia consistió, por una parte, en instrumentar los sistemas de créditos, y por otra recortar asignaturas y carreras, muchos programas se han reducido de cuatro o cinco años, a tres, y en algunos casos a dos años; el recorte de asignaturas se ha enfocado a las que denominan «no rentables» como filosofía, historia, sociología entre otras.

Otra de las estrategias para impulsar las políticas neoliberales en el nivel superior fue la proliferación de las IES de sostenimiento privado, donde los empresarios sostienen la existencia de calidad educativa desde siempre; pero este impresionante crecimiento, puso en evidencia la dudosa calidad de estas opciones, mismas que sirvieron como paliativo a la demanda de educación superior no atendida. Esto fue apoyado por el Estado, el cual a decretar el Acuerdo Secretarial 279 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año 2000, flexibilizó radicalmente los requisitos para otorgar las licencias de funcionamiento a estas empresas educativas.

Las IES privadas, para no verse rezagadas, se insertaron en la vorágine de la calidad a través de la simulación, uno de sus argumentos de calidad fue su alto índice de eficiencia terminal y titulación, ante el pobre resultado de las universidades públicas, que no titulaban ni el 50% de su matrícula. Al respecto J. Ornelas comenta, “conviene hacer notar que para elevar esos índices de eficiencia las escuelas particulares han flexibilizado al extremo las formas de titulación hasta hacerlas casi desaparecer como parte de su estrategia de mercadotecnia”.⁷⁰

Contra sus principios tradicionales de universalidad, de humanismo, de democracia, las IES públicas arrinconadas ante el neoliberalismo, optaron por seguir el juego que abiertamente favorecía a las empresas educativas, las cuales contaron con todas las facilidades para crecer, incluso al margen de la calidad pues hicieron de ella algo propio, naturalizando su origen y al amparo de las recomendaciones de los Organismos Multilaterales (OM) al Estado mexicano.

Este contexto de competencia desleal determinó que las universidades públicas aprovecharan las tendencias para flexibilizar sus normas de titulación como en las IES privadas. La búsqueda de la calidad a pie juntillas, dio lugar a un lenguaje *ad*

⁷⁰ Jaime Ornelas, *Educación y neoliberalismo en México* (Puebla: BUAP, 2007), 157-8.

hoc en el discurso político/académico de los rectores y autoridades educativas. Ahora todo es «flexible», todos forman «líderes», todos están certificados, todos usan TIC's, todos tienen ofertas a distancia, todos forman «emprendedores», todos los modelos educativos están diseñados por «competencias», todos gozamos, pues, de una educación de «excelencia».

2.3.2 Impacto de las transformaciones económicas

Lo que distingue al neoliberalismo del viejo capitalismo liberal y del capitalismo regulado, es la escala global de su estructura de mercados; la imposición de su modelo económico como único, el desmantelamiento del Pacto social y sus mecanismos de reproducción, y la reestructuración del proceso productivo donde se han manifestado al menos dos tendencias centrales; una refiere la significativa liberación de fuerza de trabajo viva de los procesos productivos, y la otra la flexibilización de todos los factores de la producción.

La primera se sustenta en la creciente importancia y el volumen de tecnologías de punta utilizadas en el proceso productivo, esto ha dado lugar al incremento masivo de la producción de artículos que inundan los mercados; pero esto no es lo que genera el nuevo valor, sino la precarización constante de las condiciones de trabajo, la baja de los salarios y el recorte constante de los efectivos ocupados.

Se trata de una economía orientada a los servicios al cliente, Bauman nos habla de una transición “de una «sociedad de productores» a otra «de consumidores»; de una sociedad orientada por la ética del trabajo a otra gobernada por la estética del consumo. En el nuevo mundo de los consumidores, la producción masiva no requiere ya mano de obra masiva”.⁷¹

Resumiendo, la perspectiva del actual sistema económico, se encuentra inserta en un proceso de inversión de las directivas clásicas y las creadas en la regulación. Un aspecto de este proceso que se constituye como una relevante tendencia antinómica, es la transferencia que hace el sistema económico al trabajo, de la responsabilidad de su reproducción como fuerza laboral, y la pérdida del sentido de

⁷¹ Bauman, *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, 12.

una educación diseñada para formar de fuerza de trabajo calificada para el sistema productivo. Pese a la abundancia de evidencias con que se expresan estas tendencias, los sistemas educativos han instrumentado de manera diferenciada las recomendaciones y políticas en materia de actualización educativa que se formulan desde los OI y se aplican en los países periféricos.

Tendencia que se expresó en la hipótesis de esta investigación:

Mientras que las IES continúan propugnando la reproducción del vínculo positivo alcanzado en la RET, bajo las directrices de la regulación, como proveedor de fuerza de trabajo calificada y legitimador de sus relaciones sociales; el Sistema Laboral sigue reestructurándose, y apartándose cada vez más de sus vínculos con la educación, precarizando tanto el trabajo como la educación, profesionales.

Calibremos la pertinencia de esta hipótesis a través de la exposición de argumentos que validen los dos enunciados que la articulan.

La educación bajo las directrices del neoliberalismo ha producido un modelo que pondera como valor cardinal su vinculación con lo económico, asumiendo como principal estrategia formativa el desarrollo de competencias en los alumnos.

Nico Hirtt observa que “la OCDE pretende el abandono de la transmisión de saberes y sustituirlo por la adquisición de competencias más cercanas al mundo del trabajo: cualidades relacionales, aptitudes lingüísticas, creatividad, capacidad de trabajar en equipo y de resolver problemas, buen conocimiento de tecnologías nuevas”.⁷²

Desde esta perspectiva las instituciones educativas asumen características propias de las empresas productivas y se alinean con las políticas que rigen su desarrollo, es decir, se sujetan a las exigencias del mercado, produciendo para el mercado, no solo trabajadores flexibles y polivalentes, sino también consumidores compulsivos, lo que se refirió citando a Bauman más arriba.

El impacto de la economía neoliberal en la educación se ha expresado en dos tendencias básicas: la mercantilización educativa y las estrategias de privatización de los sistemas educativos; en torno a estas se identifican múltiples acciones que refrendan “el deseo que existe para que la escuela deje de formar personas

⁷² Hirtt, *Los nuevos amos de la escuela*, 4.

educadas, y prepare trabajadores y consumidores”⁷³, señala Nico Hirtt en coincidencia con Bauman.

La adaptación de los sistemas educativos a la economía de mercado conlleva acciones que la alejan de sus principios humanísticos y culturales, pues el móvil para los empresarios es el mismo que siempre los ha inspirado, obtener beneficio de este sector, hasta ahora para ellos poco explotado. “Para el capital financiero la educación mundial representa el último gran mercado, un fabuloso tesoro que se cifra en 2 billones de dólares al año según la UNESCO y éste es un «suculento pastel» al que no está dispuesto a renunciar”.⁷⁴

La adecuación de la enseñanza, particularmente de los estudios de nivel superior, a las necesidades del mercado laboral, se ha debatido en muchos foros del mundo, uno de estos fue el llamado Proceso de Bolonia, que convocó a 29 países europeos en 1999, para planear la convergencia y la comparabilidad de los sistemas universitarios europeos, buscando facilitar la empleabilidad, la movilidad y la homologación de los títulos universitarios.

Este tipo de encuentros ejercen su influencia en el diseño de políticas globales que cuadran con las políticas de la UNESCO y la OCDE, en lo que respecta a adecuar las enseñanzas a las necesidades del mercado laboral; promover la idea de educación a lo largo de toda la vida; generar un proceso permanente de interacción entre formación y trabajo; promover formas de financiación tanto pública como privada, y asegurar la calidad como garantía de que es eficaz en relación con su coste.

Otro de los aspectos que también se han difundido a nivel mundial es la sustitución de las becas convencionales por becas-préstamo, lo que significa que “a partir de ahora los estudiantes estarán endeudados incluso antes de intentar abandonar el hogar familiar y buscar una vivienda. Se está pasando de considerar la educación universitaria como un derecho accesible a toda la ciudadanía a

⁷³ *Ibíd.* Esta tendencia también fue señalada por Marcos Roitman, en “Educación, globalización y democracia” (2002).

⁷⁴ Enrique J. Díez Gutiérrez, “El capitalismo académico y el plan Bolonia,” *Eikasía. Revista de Filosofía* IV, 23 (marzo 2009), 364.

entenderla como una prerrogativa que se financia a quienes puedan devolver esa inversión”.⁷⁵

La visión neoliberal sobre la educación se vuelve cada vez más, parte de la cotidianidad, se nos ha impuesto la precariedad, tanto la económica como la educativa; se prefiere tener un trabajo precarizado que no tener ninguno; se acepta con resignación, o sin ella, el rechazo de miles de aspirantes a la educación media superior y superior, muchos de los cuales, castigan el ingreso familiar para alistarse en una «escuela refugio», mientras se preparan para volver a postular, pues se sigue creyendo en el modelo «meritocrático» de la relación educación – trabajo. Lo cierto es que debemos tener conciencia de que cada vez “Tendremos una universidad más cara y demasiado centrada en el mercado laboral, habrá menos cabida para las carreras de humanidades, y se producirá una progresiva mercantilización de la educación.”⁷⁶

Estos presupuestos se deben reflejar de manera pertinente en los currículos que se reelaboran a través de las reformas universitarias, de esta manera, el ideario que propugna una educación adecuada a las necesidades de los mercados queda debidamente instrumentalizada; pues como señala Díez Gutiérrez, la “tarea primordial de la universidad se ha convertido, en el imaginario colectivo y en el sentido común habitual de los discursos del mundo de la política, los medios de comunicación e incluso la gente corriente de la calle, en la de ser el soporte de la empresa”.⁷⁷

El hecho de que la mercantilización de la educación sea una realidad, no significa que el acceso a la educación superior esté garantizado, pues es una verdad que las instituciones públicas no tienen la capacidad de absorber toda la demanda, la que sigue creciendo, pues aunque los estudios no garantizan ya un trabajo, contar con este recurso mejora la probabilidad de insertarse en el mercado laboral, y con todo lo que se diga en contra, aunque la educación ya no es un proyecto social de emancipación, sigue siendo una opción individual de esta posibilidad.

⁷⁵ *Ibíd.*, 353.

⁷⁶ *Ibíd.* Citando a un observador estudiante a la cumbre de los acuerdos de Bolonia.

⁷⁷ *Ibíd.*, 358.

Uno de los efectos de esta realidad es la exclusión social de miles de jóvenes que no estudian ni trabajan, llamados «ninis», esta etiqueta se difunde en la opinión pública y los medios de comunicación con cierto amarillismo, aunque es una realidad que esta población de jóvenes mientras son cobijados por la familia extienden su permanencia en el núcleo familiar.

Desde la perspectiva del mantenimiento del modelo meritocrático, para los jóvenes la vida transita en estudiar y luego trabajar, es decir, finalmente insertarse en la economía de mercado en el momento propicio. Esto se puede posponer no por decisión es estos jóvenes, sino por haber sido rechazados por el sistema educativo o haber desertado del mismo, o bien vivir una situación de desempleo.

Pero el estatus de *nini* no puede perdurar por mucho tiempo, por lo regular estos jóvenes constituyen un grupo vulnerable al cual se le exige definición desde la familia o desde la sociedad, por lo mismo la tendencia es a integrarse al empleo precario de baja cualificación.

Este tipo de empleos no solo se reservan a los que no tuvieron acceso a la educación, son ocupados por cualquiera que los acepte, y si estos cuentan con estudios, pues para las empresas mejor. Los puestos de trabajo estable que cuentan con seguridad y contratos que se ajustan a las normas laborales, son cada vez más escasos. El trabajo precarizado es de orden temporal, su contratación, cuando la hay, es por obra determinada o de tipo renovable a modo, la mano de obra, por lo tanto, es flexible y de preferencia polivalente o adaptable a condiciones de trabajo que implican, cuando es necesario, interrupción temporal o permanente.

Aunque los efectos de la mercantilización educativa son aún tendencias, estas describen el alejamiento sostenido de la fuerza laboral profesional de la oferta de trabajo capitalista, lo que define a la vez la relación entre el sistema educativo y mercado del trabajo. Esto se encubre eximiendo al sistema económico de la responsabilidad que le corresponde, al difundir viejas estrategias ideológicas usadas en el periodo de la meritocracia, donde se sostiene que el fracaso, o el éxito profesional de un egresado del sistema educativo, es producto y responsabilidad de él mismo, pues logró, o no logró, desarrollar adecuadamente lo que establece el discurso de la autosuperación por competencias, obtener los recursos profesionales

que exige un mercado laboral cada vez más competitivo; o las capacidades de emprendedor que median la posibilidad de que el egresado se establezca por cuenta propia.

Coincidimos con Díez Gutiérrez en que la conclusión de todo esto es que “se está produciendo una auténtica mutación en la naturaleza y fines de la educación que, de formar ciudadanos y ciudadanas provistos de valores, saberes y capacidades, pasa a subordinarse completamente a la producción de «recursos humanos» para el sistema productivo”.⁷⁸

La resistencia a esta realidad no es tarea fácil, pues a las tradicionales estrategias de reproducción, que recaían en la escuela, se suma la labor constante, sistemática y penetrante de la industria mediática y el potencial de la red mundial, recursos que fortalecen la visión de una sociedad de consumidores y refrendan el habitus que se inculcaba en la formación educativa a través de los recursos curriculares diseñados a modo y las directrices del curriculum oculto.

2.4 Sociedad del conocimiento y la información

Aunque el sistema productivo configurado por la industrialización parecía inagotable, dado el volumen masivo de productos seriados que inundaban los mercados en la etapa regulada, sus fortalezas se tornaron en debilidades al combinarse un conjunto de tendencias que detonaron el proceso de desestructuración total de la versión regulada del mismo capitalismo, lo que referimos más arriba como crisis de la sociedad salarial.

Al desplegarse lo que Castells llamó modo de desarrollo informacional, dentro del capitalismo signado por el paradigma de la acumulación flexible, se inició una etapa inédita que no era la continuación superada de la precedente, ni tampoco una expresión inversa de la misma, se trataba de una expresión novedosa signada por los avances de las tecnologías de la información y las comunicaciones, las que se popularizaron con el nemónico de TIC's.

⁷⁸ *Ibíd.*, 357. No olvidemos, sin embargo, que esta mutación se perfila desde los tiempos de la regulación, la diferencia es que ahora estas adecuaciones se hacen abiertamente en la línea de un modelo educativo de mercado, y que las prerrogativas del modelo meritocrático se han desvanecido.

Este proceso, sin embargo, fue intuido desde fines de la década de los sesenta, como una transición entre la sociedad industrial y una nueva versión postindustrial.⁷⁹ Estas obras no fueron fácilmente digeridas, el pensamiento anticipativo de Bell y Touraine, fue precoz, pues aún dominaba la visión fordista del mundo industrial.

Tuvieron que pasar veinte años más para que el informacionalismo se mostrara en todo su potencial; estableciendo el predominio del «conocimiento» como el principal factor de productividad y la emergencia del trabajo inmaterial, fuese considerada relevante en la nueva etapa que se dibujaba como una sociedad del conocimiento y la información.

Bauman se expresa en torno a esta idea señalando que:

La principal fuente de ganancias -en especial de las grandes ganancias y, por lo tanto, también del capital del futuro- son, cada vez más y a mayor escala, las ideas y no los objetos materiales. Las ideas se producen sólo una vez, y luego siguen generando riqueza en función del número de compradores/clientes/consumidores -y no en función del número de personas contratadas e involucradas en la reproducción de un prototipo- Cuando se intenta que una idea sea rentable, el objeto de la competencia son los que consumen y no los que producen.⁸⁰

La parte más compleja para la comprensión de que actualmente vivimos en una sociedad del conocimiento y la información, es poder reconocer los procesos de desmaterialización del trabajo. Esto implica el uso virtualizado del «saber hacer», reconstituido en los estratos más calificados en la tecnología informacional y de punta, este «savoir faire» precisa, de acuerdo con M. Lazzarato y A. Negri, entre otras, las actividades “de encuesta, de concesión, de gestión de las posibilidades humanas, como todas las actividades terciarias, se redefinen y se colocan en juego en el interior de las redes informáticas y telemáticas, y solo estas últimas pueden explicar el ciclo de la producción y de la organización del trabajo. La integración del trabajo inmaterial en el trabajo industrial y terciario se convierte en una de las

⁷⁹ Debate detonado por la publicación de las obras, ahora ya clásicas de Alain Touraine y Daniel Bell, *La société post-industrielle*, (1969) traducido como *La sociedad postindustrial*, del primero, y *The Coming of Post-Industrial Society*, (1973) -traducida en español como *El advenimiento de la sociedad postindustrial. Un intento de prognosis social*-, del segundo.

⁸⁰ Bauman, *Modernidad líquida*, 161.

principales fuentes de la producción y atraviesa los ciclos de producción definidos precedentemente, y que a su vez los organizan”.⁸¹

En la concreción del trabajo inmaterial se suman subjetividad y tecnología como uno solo, es posible en función del uso de los avances tecnológicos más sofisticados; pero estos por sí solos no pueden predeterminar este «savoir faire», ya que “el ciclo del trabajo inmaterial es preconstituido por una fuerza de trabajo social y autónoma capaz de organizar el propio trabajo y las propias relaciones con la empresa”.⁸² En este proceso el capital reduce la fuerza de trabajo viva a capital fijo, logrando una subordinación total, y obviando la necesidad de su reproducción, por ende, anulando el antagonismo y la alteridad obrera en un sólo lance.

La materialización de esta condición del trabajo, desmaterializa al trabajo mismo constituyéndolo en una *interface* de la relación producción/consumo dentro y a través del proceso comunicativo “Da forma y materializa las necesidades, el imaginario y los gustos del consumidor. (...) La particularidad de la mercadería producida por el trabajo inmaterial (pues su valor de uso consiste esencialmente en su contenido informativo y cultural) está en el hecho que ella no se destruye en el acto del consumo, alarga, transforma, crea el ambiente ideológico y cultural del consumidor. (...) La producción de la plusvalía capitalista, la forma de autoproducción del capital, asume aquí una nueva configuración”.⁸³

El tránsito de la subjetividad de instrumento de control social y reproductor de las relaciones sociales, para constituirse en factor directamente productivo, pasa por las determinaciones sociales que definen y construyen al consumidor. “Los trabajadores inmateriales (aquellos que trabajan en publicidad, moda marketing, televisión, la informática, etc.) satisfacen una demanda del consumidor y al mismo tiempo la constituyen. El hecho que el trabajo inmaterial produce al mismo tiempo subjetividad y valor económico, demuestra como la producción capitalista tiene invadida toda la vida”.⁸⁴

⁸¹ Mauricio Lazzarato y Antonio Negri, *Trabajo Inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad* (Río de Janeiro: DP&A editora, 2001), 13.

⁸² *Ibíd.*

⁸³ *Ibíd.*, 22.

⁸⁴ *Ibíd.*

Pero la dimensionalidad del trabajo inmaterial va más allá de la superación de la relación donde el objeto era el que determinaba el consumo, produciendo al consumo mismo, al consumidor y las formas de consumo a través de la subjetividad. Esta expresión se generaliza en el proceso productivo al sustituir a la fuerza de trabajo viva, por conocimiento, bien a través de software que sintetiza el saber hacer del trabajador, bien a través de innovaciones que permiten repensar la realidad por su capacidad de generar procesos de desmaterialización-materialización de productos que por ahora solo fluyen en forma de datos a través del *cyber space*.

Esto es posible gracias a la intervención del conocimiento en los procesos productivos, constituye el arranque de una nueva era, donde las posibilidades son infinitas y no parece haber obstáculo susceptible de no ser superado. La interactividad se vuelve parte de nuestra cotidianidad y redefine relaciones sociales inéditas de enorme complejidad, pero reales.

El problema sigue siendo el mismo de toda organización social sustentada en las diferencias de clase, A. Wydler comenta acertadamente, la “decreciente necesidad de trabajo vivo en la producción «socialmente necesaria» no se expresa en la actualidad por más «tiempo libre» (...) sino por formas de trabajo asalariado precarias: los trabajadores expulsados del «mercado formal» reingresan (si es que llegan a hacerlo) al salariado como precarios”.⁸⁵

Sobre la idea de una sociedad del conocimiento y de la información se ha escrito mucho y se seguirá escribiendo por mucho tiempo. Lo que ha quedado claro es que las transformaciones que se han producido en los procesos productivos refrendan las relaciones sociales capitalistas con expresiones inéditas que siguen favoreciendo el orden neoliberal.

En el terreno educativo se mantienen también las tendencias que han trastocado la relación educación – trabajo, pues el hecho de que esta visión de la sociedad actual este sustentada en el conocimiento, y que uno de los espacios productores del mismo sean los centros educativos, no significa que crezca la demanda de profesionales, aunque se hayan formado con la competencia de las TICs.

⁸⁵ Agustín Wydler, “Mutación del trabajo, identidad y posfordismo,” 20.

Como ya se comentó, en la práctica, la fuerza de trabajo viva es cada vez menos indispensable en los procesos productivos, mientras que, en los servicios y los aparatos de atención al cliente, aunque existe mayor demanda de trabajo, este es mayoritariamente de la línea precaria.

El surgimiento de una variable inédita en la conformación del nuevo tipo de sociedad, en este caso del factor conocimiento y su complemento informacional, hasta ahora han sido capitalizados por el dominio hegemónico del neoliberalismo, esto no significa que así será siempre, pues con su difusión se afectan también las relaciones sociales, las que entraran de nuevo en contradicción con las nuevas fuerzas productivas, no sabemos, por ahora, adónde apuntaría una nueva era de revolución social, pero no descartemos la opción emancipadora.

SEGUNDA SECCIÓN

**El proceso de extrañamiento entre educación superior
y trabajo profesional**

Puesto que las cosas no se presentan al hombre directamente como son y el hombre no posee la facultad de penetrar de un modo directo e inmediato en la esencia de ellas, la humanidad tiene que dar un rodeo para poder conocer las cosas y la estructura de ellas. Y precisamente porque ese rodeo es la única vía de que se dispone para alcanzar la verdad, periódicamente la humanidad intenta eludir el esfuerzo que supone ese rodeo y quiere captar directamente la esencia de las cosas.

Karel Kosik.

Dialéctica de lo concreto.

Se desarrolla en esta sección el contexto que sustenta el análisis de los procesos que dieron lugar al extrañamiento entre educación y trabajo en el nivel profesional. En el capítulo anterior se puso en evidencia que la relación educación – trabajo (RET) como modelo socialmente deseable mostró un agotamiento ante las tendencias a considerar a la educación como un apéndice del mercado y por tanto darle un tratamiento análogo al del mundo empresarial.

La reestructuración general de la educación que puso en cuestionamiento su papel como sistema de aprendizaje para dar mayor peso a su consideración como sistema de adiestramiento para el trabajo, fue respaldada por la introducción de políticas educativas recomendadas por los organismos internacionales, en específico, a través de la implementación del modelo curricular enfocado a las competencias. Se debe acotar que no se trata de un análisis de las características pedagógicas de este modelo, sino su inserción en la educación superior para sustentar la adecuada vinculación con el mundo del trabajo.

A pesar del esfuerzo de los sistemas de educación superior por actualizarse en esta línea, considerando la posibilidad de dar un mayor respaldo a sus egresados ante un mercado de trabajo cada vez más deprimido y competido, las tendencias reales apuntan a la reducción de la demanda y la falta de oportunidades de trabajo bien remunerado para titulados y graduados universitarios.

Para comprender esta configuración optamos por reconstruir los referentes contextuales que nos muestran el tránsito del sistema universitario de su condición autónoma respecto al campo del trabajo, a un proceso de subsunción a los mercados laborales, lo que consideramos parte del trastocamiento de la relación entre educación y trabajo. Para lograr claridad respecto a este propósito se aluden

los tres modelos de universidad históricamente relevantes que definieron el sentido y la misión de las universidades y en general de los estudios de nivel superior.

En un segundo bloque se analiza el impacto de las políticas educativas del periodo regulado en el desarrollo de las universidades mexicanas, ponderando la etapa de expansión educativa y la aparición de la universidad de masas; se revisa la transición cualitativa hacia tendencias democratizadoras que aparecen en el marco de las crisis que aniquilarían el modelo regulado de la economía capitalista.

Las experiencias del modelo de universidad democrática, fueron relevantes en razón de su carga simbólica emancipadora, la que logró ser apagada por el embate del estado y el crecimiento de la entropía interna en cada caso, lo que contribuyó a su decadencia. Se trata de un ejercicio de sociología histórica que nos permite entender estos procesos como parte de la trastocación de la RET, al analizar y exhibir la antinomia que expone la subsunción de la educación superior al modelo educativo de mercado.

El estudio particular de la universidad poblana se revisa con cierta profundidad ya que constituye el estudio de un caso relevante de este proceso. No se busca compararlo con otras universidades donde también se experimentó el modelo democratizador, se trata de un caso accesible donde la propuesta democratizadora fue asentada en sus estatutos; se considera caso representativo por ser una de las universidades donde se transitó del modelo democrático al modelo neoliberal.

Se identifica la tendencia generalizada de adecuación de las universidades públicas al modelo neoliberal, refiriendo el papel que en este proceso han jugado las recomendaciones de los organismos internacionales. Finalmente hacemos un acercamiento a las características que definen un modelo educativo de mercado (MEM) considerando las tendencias puestas en evidencia en el curso de la investigación.

En el cuarto capítulo se pretende establecer un puente articulando información que abisagre el nivel abstracto/conceptual y el nivel concreto/contextual, elaborado un marco de referencia del desarrollo sociodemográfico de nuestro país, cubriendo desde la década de los cuarenta para incluir el corte de la transición de la etapa de la economía de sustitución de importaciones, al periodo de las crisis económicas de

las décadas de los setenta y ochenta, para llegar al periodo neoliberal de la sociedad mexicana, sin perder de vista que este se inscribe en el marco de los procesos de globalización, por lo que se hace referencia a datos de tendencias internacionales publicados por diferentes organizaciones.

Para completar el marco de referencia, se recuperan algunos de los resultados de los estudios que han abordado la problemática de los mercados de trabajo que absorben fuerza de trabajo profesional de egreso universitario; estudios que han tratado las expectativas de la educación superior y el trabajo en México, en América Latina o a nivel mundial; la mayoría de estos trabajos, aunque son de gran importancia para la comprensión del tema, no tienen, sin embargo, un gran impacto en la percepción cotidiana del fenómeno, pues su difusión, aunque amplia, es sobre todo de consumo académico.

CAPÍTULO 3

La subsunción de la educación al trabajo en el nivel superior

Marx utilizó el término *subsunción* del trabajo al capital para referir los procesos de producción de plusvalor absoluto y relativo, en una fase donde el mismo proceso de producción se instituye como parte del modo capitalista de producción. Se refiere a la directa subordinación del proceso laboral, que metamorfosea su naturaleza real para constituirse en parte del capital. “Por una parte el *modo capitalista de producción*, que ahora se estructura como un modo de producción *sui géneris*, origina una forma modificada de la producción material. Por otra parte, esa modificación de la forma material constituye la base para el desarrollo de la relación capitalista, cuya forma adecuada corresponde, en consecuencia, a determinado grado de desarrollo alcanzadas por las fuerzas productivas del trabajo.”¹

En esta parte se alude a la existencia de un proceso análogo en curso entre educación y trabajo que se da en el nivel superior, parafraseando a Marx, se trata de una fase donde la educación se instituye como parte misma del trabajo. La fase de *subsunción formal* sería el equivalente al proceso formativo básico, cuando el estudiante aún no se integra al proceso de trabajo, pero ya recibe las directrices para hacerlo. La calificación básica, saber leer y escribir, realizar operaciones aritméticas y resolver problemas matemáticos y algunas otras habilidades necesarias en el trabajo, se reciben en la escuela. La fase de *subsunción real* se configura en el nivel superior cuando el estudiante logra las competencias que condicionan su ingreso al proceso de trabajo.

La subsunción de la educación al trabajo se da bajo condiciones históricas en las que la educación cede prioridades didácticas y pedagógicas para incorporar directrices curriculares de orientación utilitaria e ideológica.

Se abre este análisis revisando el proceso de adecuación histórica de las universidades a las exigencias del trabajo, revisando los modelos históricos que definieron el sentido y la misión de la educación superior.

Se aborda el contexto de expansión educativa y la trayectoria de la universidad en nuestro país, para aterrizar en la conformación del modelo democratizador y su declinación en el marco de las crisis económicas, cediendo ante el empuje de las tendencias neoliberales que promueven un modelo educativo de mercado.

¹ Karl Marx, *El capital, libro I, capítulo VI (inédito)*, Trad. Pedro Scaron (México: Siglo XXI, 1979), 73.

3.1 Las universidades en el marco de las transformaciones de la relación educación – trabajo

La trayectoria de las instituciones universitarias constituye un espacio fundamental para la comprensión de las características que la relación educación – trabajo expresa actualmente en el nivel profesional.

La figura de la universidad no se constituye originalmente como parte de las instituciones representativas de la modernidad, y su contacto formal con el trabajo tuvo que esperar por varios siglos para finalmente transitar juntos a través de diversas etapas de vinculación. Actualmente su papel en la producción de conocimiento ya no es central, pues esta actividad se aleja cada vez más de las estructuras de la universidad, cediendo esta función a “instituciones gubernamentales, laboratorios empresariales, equipos de reflexión y asesorías”.²

Esto es lamentable pues ahora que el conocimiento se ha constituido en uno de los principales factores productivos en el estadio de desarrollo del capitalismo neoliberal, -llegando a redefinir totalmente el papel de la fuerza de trabajo en la producción de plusvalor, subsumiendo al mismo conocimiento ante las directrices de una especie de capitalismo cognitivo-³ este es cooptado por otras instancias.

3.1.1 La conformación de las universidades

El primer acercamiento a la idea de universidad surge en la Alta Edad Media del siglo XI, donde aparece como un apéndice del poder clerical para el cual cumplía fines determinados; aunque en la perspectiva actual de universidad esta idea choca con el mundo teológico, pero se trataba de otro tipo de universalismo, pues “El término *universitas* se aplicaba en el medievo a toda comunidad organizada con

² Gibbons et al., *La nueva producción del conocimiento*, 16.

³ Emmanuel Rodríguez y Raúl Sánchez, “Entre el capitalismo cognitivo y el *Commonfare*”, prólogo a Olivier Blondeau, *et al. Capitalismo Cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (Madrid: Traficante de sueños, 2004), 15-16. Se trata de un concepto que parte de la reflexión de Marx sobre la difusión social del conocimiento, el «general intellect» en su fase de apropiación por parte del capital. Es “la «puesta a trabajar» de las capacidades intelectuales y lingüísticas genéricas en el proceso productivo, hasta el punto que la «cooperación entre cerebros» deviene principal recurso económico y auténtico capital fijo del tejido empresarial”.

cualquier fin”.⁴ Augusto Iyanga, señala que a las incipientes universidades se les conocía en primera instancia como escuelas *catedralicias* o *episcopales*, las cuales atendían aspectos relacionados con la iglesia y el estado.⁵ Por el tipo de conocimiento que impartían, “Hacia el siglo XII las escuelas más famosas eran la de Chartres para la gramática y la literatura; la de París para la lógica y la teología; la de Bolonia para el derecho; y la de Salerno para la medicina.”⁶

Ponce señala que “La palabra universidad –*universitas*- se empleaba en la Edad Media para designar una asamblea corporativa cualquiera, lo mismo de zapateros que de carpinteros. Nunca se la usaba por eso en un sentido absoluto ... En sus comienzos, las universidades fueron reuniones libres de hombres que se propusieron el cultivo de las ciencias”.⁷

La difusión de estos centros pedagógicos se dio en razón de su paulatino desprendimiento del núcleo eclesiástico, ampliando con ello el campo de acción de las personas que recibían el conocimiento, de manera que los intereses exclusivos del clero fueran sustituidos por la atención a necesidades sociales y productivas.

“A fines del siglo XV en Europa existían más de 75 universidades. Por muchos siglos fueron el único crisol tanto de la actividad científica como de la intelectual en general, que sólo en época muy reciente, y por efecto de la Revolución industrial, han empezado a desenvolverse fuera de la vida universitaria.”⁸

Dos elementos resumen el aporte del medioevo a la figura de la universidad, uno de orden didáctico, la enseñanza escolástica, y otro de tipo organizacional, que es el que sienta las bases de su permanencia y desarrollo ulterior.

Al respecto Durkheim aclara:

En efecto, en ese momento se constituyó, casi con todas sus piezas, el organismo escolar más poderoso y completo que la historia haya conocido nunca. En lugar de esas modestas escuelas catedrales y abaciales que nunca podían albergar más que un pequeño número de alumnos y que no tenían relaciones unas con otras, constitución, en un punto determinado del continente europeo, de un amplio cuerpo enseñante, anónimo,

⁴ Galo Gómez, *La universidad a través del tiempo* (México: Universidad Iberoamericana, 1998), 23.

⁵ Augusto Iyanga, P., *Historia de la Universidad en Europa* (España: Universitat de Valencia, 2000).

⁶ Gómez, *La universidad a través del tiempo*, 21.

⁷ Aníbal Ponce, *Educación y lucha de clases* (México: Ed. Cultura Popular, 1977), 63-4.

⁸ Gómez, *La universidad a través del tiempo*, 59.

impersonal, perpetuo, por consiguiente, que comprendía centenares de maestros y millares de estudiantes, asociados todos a la misma obra y sometidos a la misma regla.⁹

La relación de las universidades con el trabajo productivo se muestra aún incipiente pues la reproducción del oficio seguía perteneciendo a los talleres no a las escuelas.

Laval citando a Fontvieille comenta como operaba este proceso reproductor:

Si el desarrollo de una institución especialmente consagrada a la difusión del saber no encuentra sus primeras razones en la formación de la mano de obra, sino más bien en la construcción de las burocracias religiosas y políticas, que implicaba la expansión de la cultura escrita a sus curas párrocos directos como a muchos de aquellos con quienes ellas estaban en relación de comunicación, será en cambio cada vez más estimulada y orientada, desde los comienzos de la revolución industrial, por la demanda de las industrias y de las administraciones en materia de cualificación.¹⁰

Lo que significa, que el campo del trabajo terminó dominando e imponiendo sus principios organizacionales al campo educativo. Pues “según una sutil combinación, la escuela siempre mantuvo vínculos más o menos directos, en función de las épocas y las competencias, con el universo del trabajo.”¹¹

Aunque no se puede referir un modelo único de universidad producido en la Edad Media, respecto al propósito de este trabajo se verifica que antes de la modernidad no existían vínculos de la institución universitaria con el mundo del trabajo, lo que refiere el primer nivel de análisis del esquema general de la investigación. (Fig.1)

3.1.2 Las universidades modelo

La superación del Régimen Antiguo, acarreó profundos procesos de cambio en las instituciones universitarias, las que experimentaron varias posibilidades que se

⁹ Emile Durkheim, *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, Trad. M. Luisa Delgado y Félix Ortega (Madrid: La Piqueta, 1992), 211 – 2.

¹⁰ Laval, *La escuela no es una empresa*, 36, citando a Louis Fontvieille, «Croissance et transformation du système éducatif et de formation en France aux XIX^e et XX^e siècles», en Jean-Jacques Paul, *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs* (París: ESF, 1999).

¹¹ Laval, *La escuela no es una empresa*, 37.

concretaron en el siglo XIX como modelos que mantuvieron sus efectos hasta la mitad del siglo XX, cuando tienen lugar nuevas transformaciones que la impactaron.

El repaso de estos modelos denota la orientación secularizada seguida por las universidades y la conformación de las condiciones que terminaron articulándolas con el mundo del trabajo.

3.1.2.1 La Universidad Francesa, modelo Bonapartista

La aparición de la función educadora del Estado fue uno de los múltiples cambios experimentados en la transición revolucionaria, lo que puso en tensión las relaciones con la universidad, que no lograba sobreponerse a un largo periodo de confrontaciones con la sociedad civil.

El antecedente del vínculo de las universidades con el clero las llevó a su práctica desaparición en el primer periodo del proceso revolucionario francés, pues la secularización se manifestaba en toda su potencia contra cualquier relación con el poder religioso. Así el 5 de septiembre de 1793, la Ley de la Convención clausuró las universidades, las cuales permanecían paralizadas desde 1789.

En mayo de 1806, una nueva ley sobre enseñanza superior fue promulgada, en ella se estableció un nuevo precepto de universidad. “La concepción y estructura de esta nueva universidad fue muy diferente a la tradicional. Las viejas tendencias a la especulación teórica, a la retórica y al intelectualismo fueron sustituidos por una orientación pragmática y profesionalizante, al constituirse la universidad en un organismo estatal, centralizado, burocrático y jerárquico que supervisaba la enseñanza secundaria y superior.”¹² A este modelo público se le denominó Universidad Napoleónica o Bonapartista, en razón de la influencia y apoyo que manifestó Napoleón a la Universidad Imperial, constituyendo centros pedagógicos para formar profesionales al servicio de la nación.

En este proyecto “la universidad se convirtió en la formadora de profesionales, dedicados a un saber hacer. Se denominaron así, por la vieja costumbre de

¹² Gómez, *La universidad a través del tiempo*, 80.

profesar, mediante una ceremonia especial al ser recibidos al interior de un gremio y dedicarse a un determinado saber”.¹³

Mureddu comenta la creciente demanda por parte del trabajo, de mano de obra calificada y especializada, principio fundamental de la economía capitalista liberal.

Para lograr este fin, la Universidad Napoleónica dividió las actividades universitarias. Las antiguas Facultades siguieron siendo instancias de administración curricular, integradas por Escuelas Profesionales encargadas de elaborar los currícula de cada profesión. Casi todas las Escuelas se denominaron según aquello que los estudiantes aprendían a hacer en su paso por ellas. Comenzaron a otorgar Licencias para ejercer legítimamente la profesión en la sociedad. Las Escuelas fueron atendidas por profesores, es decir, profesionales habilitados para enseñar, pero no necesariamente maestros (los antiguos *Magistri*), dedicados a la investigación y al cultivo del saber. Para agrupar a quienes quisieran dedicarse a las labores de investigación científica, se formaron nuevas estructuras, los Institutos, totalmente dedicados al estudio y a la investigación y sólo eventualmente a la docencia.¹⁴

La acepción profesionalizante establece el lazo formal con el trabajo, pues de manera intencionada forma personas para atender necesidades de la producción, reconociendo diferencias disciplinares y de calificación de la fuerza de trabajo.

De este modelo devienen las Escuelas de Altos Estudios, estudios que ahora entendemos de nivel de posgrado.

La influencia de este modelo en países como el nuestro se mantuvo hasta la primera mitad del siglo XX, aunque con sus particularidades, finalmente terminó siendo criticado por su origen burgués y sus principios con orientación clasista.

3.1.2.2 La Universidad Alemana, modelo Humboldtiano

Uno de los referentes fundamentales de la universidad actual, entendida como centro de producción de conocimiento científico, es el modelo que floreció en Alemania ya instaurada la modernidad.

¹³ Cesar Mureddu, “Educación y universidad,” en *Biblioteca ITAM (sitio web)*, 1994 – 1995, consultado el 11 de julio de 2015, www.biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras39-40/texto04/sec_6.html.

¹⁴ *Ibíd.*

Las universidades precursoras del modelo alemán fueron, la Universidad de Halle (1693), Gotinga (1737) y Berlín (1811). La primera es considerada por muchos investigadores del ámbito educativo como la primera universidad de tipo moderno, en ella se encuentran ya los tres aspectos que van a caracterizar a la universidad moderna: “la adquisición del conocimiento, misión de la investigación; la transmisión del conocimiento, misión de la enseñanza; y la aplicación del conocimiento, misión del servicio al público”.¹⁵

La universidad alemana que ganó mayor prestigio y se constituyó como el modelo a seguir fue la Universidad de Berlín, conceptualizada bajo los principios filosóficos de Fichte y Schelling, partidarios del desarrollo de una teoría pura no ligada a la praxis. Su fundación se debe a Wilhelm Von Humboldt, quien promovió el desarrollo de las ciencias bajo el objetivo central de formar sujetos comprometidos con la producción del conocimiento científico no necesariamente relacionado con las demandas de la sociedad o del mercado laboral.

Este prototipo se difundió como modelo Humboldtiano en reconocimiento de su promotor; es el ejemplo de universidad moderna donde es fundamental la libertad de profesores y alumnos para desarrollar la ciencia y la investigación sin ataduras ni ceñimientos políticos o económicos.

El historiador alemán Gerd Hohendorf escribió al respecto, “La libertad de la ciencia y la autonomía del cuerpo docente son las premisas en que se basa el modelo universitario de Humboldt. Si, desde la perspectiva actual, cabe deplorar el distanciamiento con respecto a la política que este modelo conlleva, hay que tener presentes las reservas de Humboldt ante la posibilidad de que la ciencia fuese objeto de una utilización política.”¹⁶

En el modelo de Humboldt, el Estado juega un papel limitado, pero al recibir recursos económicos, las universidades tuvieron que cumplir con ciertas exigencias estatales que condicionaban el acceso a este apoyo. De esta manera el Estado brindaba los recursos necesarios para el funcionamiento óptimo de estas instancias

¹⁵ Ernesto Meneses, *La Universidad Iberoamericana en el contexto de la educación superior contemporánea* (México: UIA, 1979), 29.

¹⁶ Gerd Hohendorf, “Wilhelm Von Humboldt (1767 – 1835),” *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* XII, Nos 3-4 (1973), 714.

sin pretender injerencia directa que perjudicase las decisiones del centro educativo, por lo tanto, la búsqueda de la autonomía fue primordial.¹⁷

La distancia que se mantuvo entre el estado alemán y la universidad Humboldtiana tiene que ver con el contexto de la época, pues la amenaza progresiva de la expansión napoleónica llevó al Estado alemán a constituir un nacionalismo que proporcionaría una nueva identidad a la cultura alemana, y el elemento que sentó las bases fue la ciencia, llegando a constituirse como su principal ideal; esta visión logró consolidar a Alemania como la gran sede del ámbito científico de la época.¹⁸

3.1.2.3 El modelo anglosajón

La Gran Bretaña y los Estados Unidos, fueron los países de mayor desarrollo capitalista, con tradiciones propias diferentes a las de la Europa continental, desarrollaron en sus universidades particularidades que sólo en sus contextos encuentran sustento.

Mientras que en Europa continental la tendencia generalizada fue la de convertir las universidades en instituciones estatales, el modelo anglosajón optó por mantenerlas en un estatus privado.

Apaza señala que: “En el modelo anglosajón, el poder radica fundamentalmente en las instituciones como tales. El poder que los gobiernos ejercen sobre las universidades públicas ha sido tradicionalmente débil, dedicándose a su financiación y a establecer criterios muy generales sobre las políticas del sistema de educación superior. Por otra parte, las instituciones, ejerciendo su autonomía, deciden sobre los aspectos académicos y financieros, para lo que necesitan organizarse internamente de un modo gerencial.”¹⁹

¹⁷ María F. Apaza Sembinelli, “Configuraciones y características actuales de la universidad en relación a los modelos tradicionales,” Facultad de Educación Elemental y Especial - Universidad Nacional de Cuyo Mendoza, 3 y 4 de mayo de 2007, consultado el 21 de junio de 2015, <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area1/Políticas%20de%20educación%20de%20evaluación%20y%20evaluación%20de%20la%20política/221%20-%20Apaza%20-%20FEEyE.pdf>.

¹⁸ Gómez, *La universidad a través del tiempo*.

¹⁹ Apaza, “Configuraciones y características actuales de la universidad en relación a los modelos tradicionales,” 4.

En este sentido su estructura es piramidal, los mandos superiores se encargan de la política interna y las relaciones con el estado, en tanto que los académicos no tienen mayor ascendencia en la toma de decisiones. Los mandos medios académicos y administrativos son designados desde la cúpula y en su caso removidos por esta misma vía.

En Gran Bretaña prosperó una variante llamada «universidad cívica», cuya orientación sería priorizar la formación de cuadros para administrar el trabajo, característica resultante del empuje de la industrialización.

En el caso norteamericano se profundizarían los aspectos y principios organizacionales de corte gerencial, su principal antecedente fue el Colegio de Harvard (1636), fundado por instituciones religiosas privadas.

En la Unión Americana no se puede hablar de manera estricta de un sistema educativo, por sus características constitucionales, cada estado desarrolla su propia educación con directrices propias y diferenciadas de los otros estados.

Galo Gómez comenta al respecto: “Los orígenes del sistema universitario estadounidense son generalmente remitidos a un ciclo de reformas que se inició a fines de 1890 y culminó en los años veinte de este siglo, cuando la mayoría de los *Colleges* y universidades adoptaron estructuras institucionales, rutinas docentes y sistemas financieros que se asemejaban a los de una corporación moderna.”²⁰

Las universidades norteamericanas asumieron también el principio alemán de que una verdadera universidad solo era completa en tanto incorporaba los estudios de posgrado y la investigación. “Nacería así, con la Johns Hopkins University (1876), la primera de las instituciones norteamericanas dedicadas a la enseñanza de los graduados y a la investigación.”²¹ En este proceso se incorporaron la mayoría de las universidades prestigiadas como Harvard, Yale, Columbia y algunas estatales de mayor tradición como Michigan, Wisconsin y California.

En la actualidad el acceso al nivel superior en los Estados Unidos es de los más altos en el mundo, y su formato general es el de una empresa de educación superior, tendencia que es parte de su propia historia.

²⁰ Gómez, *La universidad a través del tiempo*, 118.

²¹ *Ibíd.*, 195.

3.1.2.4 La universidad latinoamericana, réplica de la universidad europea

El peso de las universidades como referente cultural y de desarrollo del conocimiento, así como espacio de formación de cuadros para cubrir necesidades del estado y el clero, movió a los estados que contaban con colonias en el nuevo continente a llevar las universidades a sus principales enclaves.

En este sentido, se replicaron fielmente las principales universidades europeas, tanto en su formato organizacional como ideológico, aunque estas instituciones se fundaron por decreto real o pontificio, es decir, no se desarrollaron como gremios con autonomía relativa, como las europeas. Así, si dejaban de ser importantes para los patrocinadores, entraban rápidamente en decadencia o bien desaparecían, lo que fue muy recurrente en muchas de las colonias.

La primera universidad que vio la luz en América Latina fue la de Santo Tomás de Aquino en Santo Domingo (1538) autorizada por el Papa Pablo III a petición de la Orden de los Dominicos. Otras que fueron relevantes y subsistieron fueron la Real y Pontificia Universidad de San Marcos establecida en Lima, Perú (1551) y la Real y Pontificia Universidad de México (1553).

La creación formal de universidades en Latinoamérica fue intensa en los siglos XVI, XVII y XVIII, llegando a sumar un total de 33 establecimientos, pero la condición de la mayoría de ellas fue muy precaria, pues en varios casos pasaban hasta 10 años después de fundadas para empezar a operar. El último país latinoamericano que logró este beneficio fue Brasil quien tuvo universidades hasta 1930.

Fue hasta después de los movimientos independentistas que la universidad latinoamericana apuntó a un nuevo perfil, insertándose en procesos de supervivencia, pues sus relaciones con los órganos de poder colonial eran muy fuertes, de manera que les era difícil desligarse de la función que desarrollaron por cuatro siglos, llegando unas a desaparecer totalmente. La universidad de México, después de un largo período de decadencia previo a la independencia, desaparece en 1835 y se refunda 75 años después, en 1910, como Universidad Nacional.

El siglo XX reclamará de las universidades la disolución definitiva de su herencia colonial y el fortalecimiento de su perfil moderno, esta necesidad abre un periodo

de reformas que tuvo como principal antecedente la revuelta estudiantil en la Universidad de Córdoba en la República Argentina en 1918, cuyo impacto trascendió a sus reivindicaciones internas, constituyéndose como el referente de mayor influencia continental en las movilizaciones universitarias.

En el periodo que va de 1950 a 1975 las universidades se fortalecieron gracias al desarrollo estabilizador que se gozó, dando lugar al proceso de expansión y masificación de la enseñanza superior.

En México la estabilidad económica del periodo de sustitución de importaciones llegaba a su fin y la producción de profesionistas en crecimiento gracias a la expansión educativa se constituía en el caldo de cultivo de conflictividad ante la falta de oportunidades para todos los egresados.

3.2 La expansión educativa y la universidad de masas en México

Al concluir el periodo cardenista (1934 – 1940) la educación se encontraba en medio de las fuertes tensiones que desató la instauración del modelo de educación socialista en el nivel básico. En este proceso la UNAM se manifestó en contra de la iniciativa cardenista de elevar la educación socialista a rango constitucional, y de apoyar las iniciativas que pugnaban por establecer el materialismo dialéctico como único soporte filosófico de la educación en México.

Esta posición le valió el disgusto del gobierno cardenista, con el cual mantuvo relaciones tensas y de poco apoyo. Finalmente, en 1936, Cárdenas apadrinó la fundación del Instituto Politécnico Nacional (IPN), en el cual vieron un contrapeso a la Universidad Nacional.

Con el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940 – 1946) se inicia el periodo conocido como «Modernización Económica y Desarrollo Estabilizador (1940-1970)» en el cual las universidades, particularmente la UNAM, recibieron apoyos que permitieron su inserción en el modelo de Unidad Nacional, en cuyo marco el Estado se esforzó en vincular a los sectores ilustrados con el bloque de poder. “El pacto social entre la intelectualidad liberal y el Estado se selló a través de varias concesiones corporativas como fueron la ley de profesiones, la ley universitaria de

1944, la creación del Instituto Nacional de Bellas Artes, el Colegio de México, el Fondo de Cultura Económica, la Ciudad Universitaria y otras instituciones que reforzaban el poder social de la intelectualidad.”²²

Esta política de alianza con los intelectuales liberales fue la base para abandonar por completo el proyecto socializador de Cárdenas, cuyos logros en materia de educación superior no alcanzaron su consolidación.

Los factores que favorecieron la masificación en las universidades mexicanas abarcan aspectos económicos, políticos y sociales en general. Recordemos que el fenómeno de la expansión educativa se expresó como una de las variables fundamentales del periodo de la regulación económica; la cúspide del fenómeno se dio en los Estados Unidos a través de las políticas públicas de la «acción afirmativa», que en los cincuenta dieron acceso a la educación superior a grupos minoritarios, reduciendo los puntajes y los requisitos para el ingreso. “En menos de un cuarto de siglo, la «acción afirmativa» logró un rendimiento comparable al alcanzado por los fundadores del Estado benefactor”.²³

En nuestro país el primer factor que sobresale es el de las transformaciones estructurales que se experimentaron a partir de la década de los cuarenta, desatando con ello una mayor demanda de fuerza de trabajo calificada y con ello la expansión educativa.

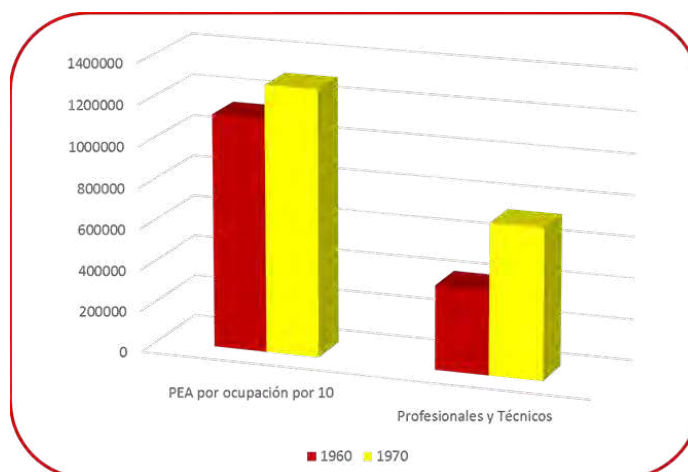
En el VIII Censo de población de 1960 se encuentra evidencia de este crecimiento, pues se reportó una población económicamente activa por ocupación de 11'332,016 personas, para 1970 se reportaron 12'955,057, la tasa de crecimiento fue de 14.3%, en tanto que en el mismo periodo, la población de profesionales y técnicos paso de 408,639 a 733,209 presentando una tasa de crecimiento de 79%, es decir, el número de profesionales y técnicos creció más rápido que la población, lo cual puede ser asociado al proceso de expansión educativa y el crecimiento de la demanda de fuerza de trabajo calificada.

²² Gilberto Guevara Niebla, “Masificación y profesión académica en la Universidad Nacional Autónoma de México,” *Revista de la Educación Superior* 15, no. 58, (abril – junio de 1986).

²³ Bauman, *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, 94. “Según una reciente investigación llevada a cabo por la Escuela de Leyes de la Universidad de Nueva York, de los 3,435 negros que ingresaron como estudiantes de Derecho y, por lo tanto, tuvieron la posibilidad de acceder a una de las profesiones más lucrativas de los Estados Unidos, sólo 687 habrían estado en condiciones de ingresar de acuerdo con los resultados de sus exámenes”.

En la siguiente gráfica se pueden apreciar los cambios sociodemográficos asociados a este fenómeno.

GRAFICA 3.1: TASA DE CRECIMIENTO DE LA PEA POR OCUPACIÓN Y LA PEA DE PROFESIONALES Y TÉCNICOS



Fuente: Elaboración propia, datos Censos 1960, 1970, INEGI

Este proceso se resume en tres aspectos centrales: 1) La conversión del país de agrícola y rural, a uno industrializado y urbano, 2) la presión social hacia una mayor movilidad, y 3) la politización estudiantil.

En la política gubernamental se pasa de la fase de institucionalización de la revolución, a la de los gobiernos de Unidad Nacional para la administración del desarrollo estable, periodo económico que fue considerado por muchos como el «milagro mexicano», y durante el mismo, pasaron por la Presidencia, aparte de Ávila Camacho; Miguel Alemán (1946-1952); Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958); Adolfo López Mateos (1958-1964) y Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970).

La educación en general se benefició de esta etapa económica, sin embargo, concluida la II Guerra Mundial y dada la implantación de un nuevo orden mundial y la restauración de las economías de los países centrales, la coyuntura que permitió el desarrollo estabilizador concluyó, y para fines de la década de los sesenta se manifestaron los signos de un nuevo periodo de crisis económica que puso en cuestionamiento el modelo estabilizador.

La universidad de masas, conformada en la etapa de la expansión educativa, ya se confrontaba con una creciente oposición externa e interna por parte de aquellos que veían en la masificación la pérdida del prestigio de la universidad liberal. “Los

principales esfuerzos para contener el proceso de «masificación» de la universidad se dieron entre 1960 y 1966 (...) En 1962 se introdujo en la Universidad Nacional el examen de admisión y un poco antes se habían creado mecanismos reglamentarios destinados a «expulsar a los malos estudiantes» (...) Las medidas de la UNAM fueron imitadas por otras universidades mexicanas y por un tiempo se generalizó la idea de preservar a la universidad como una institución selectiva, de élite, reservada a aquellos «con verdadero talento».²⁴

A nivel nacional, el último periodo favorable al proceso masificador de la educación se dio en el Gobierno de A. López Mateos, quien impulsó la idea de educación básica para todos los mexicanos con el «Plan para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria», mejor conocido como «Plan de Once Años». En este impulso la educación superior mantuvo contra viento y marea sus ritmos de crecimiento.

En el gobierno de Díaz Ordaz, el modelo estabilizador tocaba fondo, lo que se pudo apreciar desde su primer año de gestión, al presentarse rupturas a la estabilidad, por el impacto social que tuvo la huelga por demandas económicas de los médicos residentes del Hospital «20 de noviembre» (1964). Esta huelga recibió el apoyo de 66 instituciones de salud de la capital y de los estudiantes de medicina de la UNAM y el IPN, generando un clima perturbador de la paz social, de la cual los gobiernos se vanagloriaban.

A pesar de estos hechos el gobierno de Díaz Ordaz refrendó su apoyo a la educación superior, G. Varela comenta así este hecho: “Sus tópicos centrales serían el costo creciente del financiamiento de la educación superior, el orden público en la relación gobierno – universidades y, finalmente la necesidad de una reforma educativa.”²⁵ Todavía en 1966 el gobierno de Díaz Ordaz se manifestó en torno al subsidio a las universidades sugiriendo “en el largo plazo una autonomización financiera total o casi total de la educación superior”.²⁶

Pero fue hasta 1968 cuando se conjugaron distintas variables que evidenciaron que el modelo estabilizador ya no podía seguir siendo el soporte de las políticas de

²⁴ Guevara Niebla, “Masificación y profesión académica en la Universidad Nacional Autónoma de México”.

²⁵ Gonzalo Varela, *Después del 68. Respuestas de la política educativa a la crisis universitaria* (México: UNAM, 1996), 13.

²⁶ *Ibíd.*, 14.

la expansión educativa. Esta, en el nivel superior, tenía muchos detractores, pero las movilizaciones estudiantiles que tomaban las calles se radicalizaron exigiendo la democratización de las universidades y del estado, reforzando la idea de universidades de puertas abiertas. Como es sabido el gobierno de Díaz Ordaz utilizó la violencia para sofocar el creciente movimiento estudiantil universitario con el pretexto de restaurar la paz social que requería el evento internacional de los XIX Juegos Olímpicos cuya sede era la Ciudad de México.²⁷ Aunque la represión permitió que la Olimpiada se llevara a cabo sin mayor contratiempo, el estudiantado se radicalizó conformando al interior de la universidad un ambiente de movilidad política que puso límites a los cambios que pretendía el Estado respecto a la educación superior.

En el cierre de la década de los sesenta la educación superior mexicana continuaba en plena expansión y a pesar de los esfuerzos gubernamentales por detener su crecimiento, el modelo de masas permanecía vigente. “En este salto histórico las universidades dejaron de ser las mismas para convertirse en gigantescas y complejas corporaciones que nada tenían que ver con la antigua universidad liberal y que poseen nuevas características institucionales y nuevas formas de articulación social.”²⁸

En el marco de la expansión educativa y el periodo de politización del estudiantado universitario, apareció una tendencia que apuntó hacia la democratización de las universidades masificadas, esta tendencia acuñó un modelo educativo universitario que aparecía como alternativo a los modelos tradicionales el Napoleónico y el Humboldtiano, dominantes en las sociedades capitalistas, el modelo de universidad democrática crítica y popular.

En nuestro país, esta expresión fue acogida en diversas versiones por las universidades más radicalizadas, y experimentada durante las décadas de los setentas y ochentas con diferentes resultados.

²⁷ “Para el presidente, el movimiento de 1968 tenía en común con otras protestas similares estalladas simultáneamente en distintos puntos del planeta, el objetivo de empañar eventos internacionales como los de las Olimpiadas en México.” *Ibíd.*, 14-5.

²⁸ Guevara Niebla, “Masificación y profesión académica en la Universidad Nacional Autónoma de México”.

3.2.1 El contexto de la tendencia democrática en la educación superior

La idea de concretar un nuevo modelo universitario en México, después de los sangrientos sucesos de 1968 y 1971, se dio más en el discurso radicalizado de los estudiantes universitarios que en sus directivas formales; aunque Pablo González Casanova, rector de la UNAM en aquel entonces, y algunos políticos importantes como Fernando Solana, Secretario de Educación en el gobierno de J. López Portillo, “planteaban la necesidad de una reforma universitaria integral que no se limitara a la producción de profesionistas bajo la inercia de la tradición sino que modificara la orientación de la educación superior para convertirla en un motor de la democratización política, el desarrollo socialmente justo de la economía y la modernización de la cultura.”²⁹

El contexto de la educación superior después de 1968, no sólo mantuvo la masificación de la matrícula; el crecimiento paralelo del personal académico y administrativo dio lugar a la conformación de una fuerte burocracia universitaria y la aparición del sindicalismo en estas instituciones, factores que limitaron el desarrollo de una reforma universitaria con orientación democrática, pues “un modelo de universidad es una forma de organización educativa, que se traduce en una estructura administrativa, sistema de decisiones, planes de estudio, mapas curriculares, sistemas de créditos, programas académicos y valores que difunde. Acorde a esta idea, la institución de enseñanza ha de producir y reproducir ciertos valores que obedecen a una forma de sociedad y concepción del mundo”.³⁰

No obstante, las tendencias democratizadoras avanzaron, pues fueron resultado del conflicto de 1968 y el crecimiento cualitativo del modelo de masas, entrando en juego también, el cruce de contextos a nivel mundial, regional y nacional, donde intervinieron variables de orden económico, político, cultural y social de gran calado.

En el contexto mexicano la nueva tendencia universitaria se configura como parte de la continuidad del modelo de masas cuya base social radicalizada pasó a

²⁹ Rollin Kent, *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM* (México: Nueva Imagen, 1990), 20.

³⁰ Julián Hernández, “La idea de Universidad en la Historia y los modelos de Universidad en el México Contemporáneo,” *Analéctica* 1, no. 10 (agosto, 2015), consultado el 4 de junio de 2016, <http://www.analectica.org/articulos/herandez-universidad/>.

demandar del Estado una relación sustentada en un proceso de apertura democrática, lo que implicaba respetar la autonomía y dejar que los universitarios definieran el rumbo de las instituciones de educación superior.

El gobierno de Díaz Ordaz concluyó sin propuestas para las exigencias estudiantiles, el relevo presidencial fue Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), ex secretario de gobernación del régimen saliente, este político priista también involucrado en la represión estudiantil de 1968 “ya desde su campaña como candidato a la presidencia hizo uso de un tono conciliador en lo concerniente a la educación superior, con insistencia en el respeto a la autonomía universitaria y a la libertad de cátedra. En algunos tópicos coincidiría con su antecesor, pero el cambio de enfoque político sería radical.” ³¹

El proyecto político de Echeverría pretendía una amplia reforma en el terreno educativo, incluyendo a la educación superior, sin embargo, en este espacio aún no se disipaban los efectos de la represión y predominaban las tendencias de la masificación. Varela comenta que “Al asumir la presidencia, Luis Echeverría halló en la educación superior y por tanto en la universidad, una amalgama de asuntos complejos. El crecimiento de la matrícula no parecía encontrar límite y desbordaba la infraestructura y los recursos humanos y financieros disponibles. La masificación tenía relación con la caída en la calidad de la enseñanza, con el deterioro del estatus de las profesiones liberales y con el decaimiento de las expectativas laborales de los futuros egresados.” ³²

A pesar de los buenos deseos, a menos de un año de gobierno, Echeverría se vio de nuevo involucrado en la vía represora, confrontando a los universitarios el 10 de junio de 1971, cuando las calles de la ciudad de México se mancharon nuevamente de sangre joven.

Para amortiguar el impacto negativo de este evento, el gobierno federal intensificó la política de apertura democrática, divisa con la que se había impulsado la campaña política y que tuvo que sacar adelante dado el contexto de presión social derivado de los conflictos con el estudiantado.

³¹ Varela, *Después del 68*, 15.

³² *Ibíd.*, 156.

El Estado mexicano percibió la posibilidad de la agudización del movimiento estudiantil, optando por acciones negociadoras y abrir válvulas para liberar la presión social. “En concreto propició el acceso sin restricciones a la educación superior, proveyó un aumento extraordinario de fondos que privilegió frente a otras ramas del sistema educativo” ³³ aceptando la política de «puertas abiertas» en las universidades del país, que respondía a la desbordada demanda de educación superior por parte de la sociedad mexicana, pues se consideraba esta posibilidad como un factor objetivo de ascenso social.

En 1974, en el marco de la Reforma Educativa promovida por el Gobierno Federal se crea la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) con tres planteles. La creación de la UAM “conjuntaba la departamentalización con la interdisciplinariedad y la oferta de nuevos estudios. (...) También se sugería, por medio de la departamentalización, una mayor versatilidad académica que favoreciera la adecuación de la matrícula a los requerimientos del mercado de trabajo.”³⁴

En este mismo esquema se pone en marcha el megaproyecto del Colegio de Bachilleres iniciando actividades académicas en sus primeros cinco planteles en febrero de 1974, recibiendo entonces a 11,800 alumnos. El crecimiento de la demanda favoreció la apertura de 11 nuevos colegios, creándose los planteles del 6 al 16 entre 1977 y 1978. En 1979 se establecieron los planteles 17, 18 y 19, y finalmente, en febrero de 1985 empezó a funcionar el plantel número 20.

Esta vertiente del crecimiento significó en la práctica la continuidad de la política de «expansión educativa» ahora en materia de educación media superior, pero bajo el amparo oficial y control por parte de la SEP.

Sin embargo, la politización de la vida universitaria, proclamaba una democratización generalizada del sistema educativo superior presionando al estado de diversas formas, una de esta fue la difusión de las «Prepas Populares»³⁵ (PP), instancias conformadas en 1968, por los grupos más politizados para absorber parte

³³ *Ibíd.*, 15.

³⁴ *Ibíd.*, 97.

³⁵ Las Preparatorias Populares fueron una de las expresiones más radicales de la tendencia democratizadora en la educación media superior, el modelo se difundió en varios estados de la República, como Sinaloa, Michoacán, Estado de México, Puebla, Tamaulipas y Guerrero donde aún predomina este modelo con 76 prepas populares.

de la demanda de educación media superior de los grupos sociales más frágiles, que al ser rechazados por falta de infraestructura se constituían en un factor adicional de presión.

3.2.2 Ensayos del modelo democrático

La radicalización del estudiantado produjo un cambio cualitativo en la universidad de masas, al sumarle la tendencia democrática se produce un modelo al que aspiraron las universidades más politizadas del país. “Este modelo de universidad fue identificada de diversas formas, en Sinaloa como «universidad científica popular», en Chapingo «universidad crítica», en Guerrero como «universidad del pueblo» (...) y en Puebla como «universidad democrática, crítica y popular».”³⁶

En realidad, no se puede hablar de manera estricta de la existencia de un modelo homogéneo de *universidad democrática, crítica y popular*, cada caso se condujo bajo circunstancias y condiciones políticas propias. En la Universidad Autónoma de Puebla, en las décadas de los setenta y ochenta se estableció como tendencia oficial de sus procesos de reforma, caso que trataremos en específico.

Aunque de distintas maneras y con sus respectivas particularidades, una de las principales características atribuidas al modelo postmasivo es el establecimiento de una estructura organizacional democrática que suponía la participación de profesores, alumnos y empleados administrativos en la toma de decisiones. Este principio lo refrendaron todas las corrientes dentro de las universidades, aspecto que las burocracias dirigentes pactaban a su favor.

La vinculación de la universidad con su realidad social a través de la producción de conocimiento científico para el desarrollo y su filiación con los grupos sociales más frágiles marcarían su orientación crítica y popular, pero también se le asociaría con las izquierdas y la ideología «marxista leninista», y en casos extremos con el trotskismo y el maoísmo. Esto signó las demandas universitarias, las que tendrían una marcada orientación política, apoyando movimientos populares, sindicalistas y partidarios. Para J. Hernández “este tipo de institución corresponderá al modelo de

³⁶ Hernández, *La idea de Universidad en la Historia y los modelos de Universidad en el México Contemporáneo*.

Universidad pública-social. La definimos así por su carácter organizativo, por ser un espacio asequible para los diferentes estratos sociales, por los principios que englobó (comunitarismo y solidaridad social), y por su vinculación con los problemas sociales, puesto que se concebía como una institución de la sociedad y para la sociedad.”³⁷

En el caso de la UNAM, por sus características diferenciales y la magnitud de su estructura, difícilmente se podrían haber generalizado las características de un modelo de carácter democrático y popular, sin embargo, en varias de sus escuelas y facultades existieron proyectos con esta filiación, como en la Facultad de Ciencias, pero el caso de mayor trascendencia fue el de la entonces Escuela Nacional de Arquitectura con su movimiento de Autogobierno, corriente que proclamó en asamblea plenaria el 11 de abril de 1972, los objetivos de su ideario:

- **Totalización de conocimientos:** El estudiante debe comprender las repercusiones sociales, económicas y políticas durante la adquisición de sus conocimientos y dentro de su práctica que desarrollen en la sociedad por transformarla.
- **Diálogo crítico:** El proceso educativo debe ser un constante diálogo en el cual se analice y se critique, y en donde el profesor y estudiante participen activamente y es así como el profesor dejará de ser un emisor y el alumno un simple receptor.
- **Conocimiento de la realidad nacional:** En la medida que el hombre conozca y comprenda la realidad nacional de su época, podrá interferirla y transformarla, no será un simple espectador, sino que será un ser activo, crítico y transformador.
- **Vinculación al pueblo:** Nuestros conocimientos deberán ser enfocados a la solución de necesidades de la población obrera, campesina, colonos y pueblo en general, en el camino de desarrollar la educación con y junto al pueblo.
- **Praxis:** Es la capacidad de demostrar si nuestros conocimientos son correctos, mediante la asimilación crítica de los resultados objetivos de nuestra práctica social; luchamos porque la teoría, la podamos comprobar, además de enriquecerla con la práctica.
- **Autogestión:** Que seamos seres capaces de gobernar nuestras propias vidas, de elegir nuestras tareas dentro de esta sociedad y que nuestros destinos no dependan de otros o de las circunstancias. La autogestión, es la forma viva y crítica del pensamiento militante y activo, es la conciencia de lo que significa estudiar, conocer y actuar dentro de una perspectiva de cambio de las estructuras sociales.³⁸

³⁷ Ibíd.

³⁸ Alfredo Macías, “Movimientos democráticos en la UNAM (1972-1980) El autogobierno de la Escuela Nacional de Arquitectura; I/VI,” *Izquierda Revolucionaria Internacionalista - Buenaventura Durruti*, 23 de agosto de 2010, consultado el 20 de junio de 2015, <http://colectivobuenaventuradurruti.weebly.com/movimientos-democracuteticos-en-la-unam-1972-1980-el-autogobierno-de-la-escuela-nacional-de-arquitectura.html> .

Para Kent las reformas democráticas radicales que se experimentaron en la UNAM, consisten en “cambios promovidos por movimientos universitarios (estudiantes y/o académicos) dirigidos por partidos políticos democráticos y de izquierda, con fuertes tintes reivindicativos y mucho énfasis en la democratización de las estructuras políticas de la universidad, sin que ello esté necesariamente acompañado por reformas en la organización académica.” ³⁹

El movimiento de Arquitectura que ya cuenta más de cuarenta años, ha sido en la UNAM lo más cercano al modelo democratizador crítico.

La Universidad Autónoma de Guerrero asumió también en 1972 la orientación crítica, denominando su proyecto «Universidad Pueblo», estableciendo una política de puertas abiertas para recibir estudiantes de escasos recursos económicos, apuntando a desarrollarse como una institución de educación superior crítica, democrática y popular. La radicalidad de sus dirigentes, asociados al trotskismo y al grupo «Punto Crítico», le valió el distanciamiento con el gobierno del estado, pasando por una profunda crisis cuando en 1984 se le retiró el subsidio destinado a salarios y gasto corriente, lo que condenó al modelo a su práctica desaparición.

Desde mediados de la década de los sesenta la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) manifestó gran actividad política tratando de articular un proyecto desligado del gobierno estatal y del control del Partido Revolucionario Institucional (PRI), pasando en los setenta por un periodo de hiperpolitización y ultraizquierdismo que perduró hasta 1977, contexto que propició la desaparición de la Federación de Estudiantes Universitarios de Sinaloa instancia de participación estudiantil que fue infiltrada por los «enfermos», grupo ultra radical que había participado en 1973 en la fundación de la Liga Comunista 23 de septiembre, quienes sostenían que la revolución socialista era posible. “Entre esos grupos que participaron en su conformación, resaltó un importante contingente de alumnos de la Universidad Autónoma de Sinaloa provenientes de las Escuelas de Economía, Ciencias Químicas, Derecho, Contabilidad, Agricultura y las Preparatorias Central y Popular Emiliano Zapata a quienes en esa época comenzaban a denominar

³⁹ Kent, *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, 155.

peyorativamente como «enfermos».”⁴⁰ Este grupo se confrontó con otros que también participaban en la política universitaria, como los «Chemones» o los «Pescados», alterando la vida universitaria y boicoteando cualquier actividad que no los considerara.⁴¹ De esta manera se llegaron a consumir varios asesinatos de universitarios en las propias instalaciones de la UAS.

En 1977, después de cuatro años de decadencia de la vida universitaria y tras la desaparición de la «enfermedad», la rectoría de Eduardo Franco, convocó a rescatar a la universidad a través del proyecto que se denominó «Universidad Democrática, Crítica y Popular», estructurado por la Coalición de Fuerzas Democráticas, Progresistas y de Izquierda, quienes llevaron a Franco a la rectoría.

En este periodo (1977–1981) la universidad volvió a experimentar la vida académica y la estabilización política. El relevo rectoral de Jorge Medina Viedas (1981-1985) dio continuidad al proyecto democrático, encarnando “el proyecto más completo, visionario e interesante que la UAS haya tenido en todo este tiempo, que en su momento encarnó el Plan Universitario de Desarrollo. Después de librar exitosamente la intentona del gobierno del estado por la «extinción lenta y definitiva de la UAS», la institución volvió a vivir un proceso de cambios –como no lo había tenido desde 1966-1969-, con eventos participativos y sujetos a calendario.” ⁴²

Después de 1985, la ola transformadora democrática en la UAS cedió ante el reformismo y paulatinamente volvió al esquema negociación/confrontación interna. Los siguientes rectorados fueron abriendo espacios para la reestructuración de la UAS hacia un modelo «modernizador» que se alejara cada vez más de la radicalización de las décadas anteriores.

⁴⁰ Arturo Sánchez, “La Liga Comunista 23 de septiembre en Sinaloa. Los restos de un naufragio: 1974-1976,” *Scielo Universidad Industrial de Santander*, 16 de agosto de 2011, consultado el 25 de junio de 2015, http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-20662011000100011&script=sci_arttext&tlng=es. Enfermos de Sinaloa, es el nombre con el que se popularizó un grupo de estudiantes ultra radicales, que tras participar en la fundación de la Liga Comunista 23 de septiembre operaron en la UAS entre 1972 y 1976. Sostenían el concepto de “universidad-fábrica”, que afirmaba que la universidad abandonara los propósitos académicos para volverse a la movilización política, la organización popular, y el hostigamiento al Estado burgués, usando cualquier medio, legal o ilegal, pacífico o violento.

⁴¹ Los *pescados* y los *chemones*, grupos adversarios de los *enfermos*, parte del Partido Comunista los primeros y del grupo José María Morelos los segundos, que también operaban en la UAS por el control político.

⁴² Liberato Terán, “El movimiento social en la UAS desde 1970: Un intento de periodización y algunas conclusiones,” 9 de junio de 2009, consultado el 25 de junio de 2015, <http://franciscodocencia.blogspot.mx/2009/06/el-movimiento-social-en-las-uas-desde.html>.

3.2.2.1 El caso de la Universidad Autónoma de Puebla (UAP)

Al igual que en Sinaloa, en Puebla la movilización estudiantil inicio a principios de la década de los sesenta, pero a diferencia del estado norteño, la UAP se insertó en un movimiento más articulado y apuntando en una dirección de tradición democrática. Fundado en 1961 el Movimiento de Reforma Universitaria (MRU) se constituyó en el motor de la movilización universitaria en Puebla. Este movimiento se orientó por la superación de los rezagos, la defensa de la autonomía del control del gobierno y la imposición de las autoridades universitarias. El crecimiento de la demanda y la falta de recursos para atenderla eran los problemas cotidianos.

En este periodo la UAP “se vio envuelta en una serie de movimientos y confrontaciones internas y externas que contribuyeron en forma decisiva a modificar su fisonomía e identidad institucionales que hasta ese momento reflejaban con fidelidad la pobreza de su vida intelectual y el atraso predominante en su entorno sociopolítico y cultural”.⁴³

El contexto de la movilización universitaria de 1968 en la Ciudad de México, impactó profundamente a los universitarios poblanos, los cuales apoyaron decididamente todas las reivindicaciones, realizando paros y marchas de solidaridad. La respuesta del Gobierno no se hizo esperar presionando a las autoridades universitarias para frenar el movimiento, dado que se trataba exclusivamente de demandas políticas y no académicas locales. A raíz de estos hechos, el rector en turno José Flavio Garibay Ávalos fue destituido, rompiendo el frágil equilibrio en que se sostenía la institución frente a los conflictos internos y externos, quedando al frente de la universidad una Junta Administrativa que hacía las funciones del rector.

La desmovilización resultante de la violenta represión del movimiento estudiantil, después del 2 de octubre de 1968, afectó también a la UAP, entrando en una crisis de casi dos años. En 1970 se rearticula la movilización universitaria planteándose nuevos objetivos y la revitalización del MRU, el cual se plantea “avanzar en la

⁴³ Alfonso Vélez Pliego, “La universidad democrática, crítica y popular: Reflexiones sobre las experiencias del movimiento de Reforma en Puebla, 1970-1990,” En *Estado, universidad y sociedad, entre la globalización y la democratización*, Vol. 1, Coords. Daniel Cazés, Eduardo Ibarra y Luis Porter (México: CEIICH-UNAM, 2000).

transformación de la vieja universidad, sobre la base de propiciar la democratización del ingreso, la renovación de su vida académica y la modificación de los patrones autoritarios que regulan sus relaciones internas, tiende a reforzar sus vínculos con otros movimientos sociales presentes en el escenario político local y nacional, con la finalidad de hacerle frente con mayor eficacia a la embestida de las fuerzas conservadoras, pero también como una forma de darle concreción al compromiso de la universidad y de los universitarios con las luchas populares, que constituye un componente discursivo fundamental del movimiento universitario en ascenso”.⁴⁴

El progreso del movimiento universitario propicia la salida de los integrantes de la Junta Administrativa, restableciendo la función del rector. Después de dos rectores interinos seguidos, llega al puesto el Químico Sergio Flores Suárez, quien es nombrado por el Consejo Universitario para el periodo (1972 – 1975).

La relevancia de este nombramiento radicaba en que Flores Suárez era militante activo del Partido Comunista, pero esto mismo desata la embestida del gobierno del Estado y sus adláteres organizando una campaña anticomunista que incluyó: asesinatos, la renuncia de dos gobernadores y la intervención negociadora del Gobierno Federal.

Con la estabilización y apaciguamiento de los grupos de derecha, se inicia un nuevo periodo de reactivación de las reformas en la UAP.

“En torno a la idea de una Reforma Universitaria que tuviera como objetivo fundamental hacer de la institución una «Universidad Democrática, Crítica y Popular», se conformó una corriente universitaria que influyó de manera determinante en la conducción de la universidad hasta finales de los años ochenta, es decir durante los rectorados de Sergio Flores Suárez, Luis Rivera Terrazas y Alfonso Vélez Pliego”.⁴⁵

En 1975, Luis Rivera Terrazas presenta para su gestión rectoral, una propuesta que establece como objetivo fundamental continuar con el proceso de Reforma Universitaria Democrática y sienta las bases para impulsar una plataforma política para fortalecer la estabilización de la vida universitaria y alentar el proyecto

⁴⁴ Ibíd.

⁴⁵ Ibíd.

democratizador. “La Universidad Democrática, Crítica y Popular, tal es el objetivo alcanzable de la Reforma; tales son las características necesarias para hacer que nuestra Universidad, en compañía de las mejores fuerzas de nuestro país, se convierta en factor de lucha por la democracia y el progreso social.” ⁴⁶

Los principios y tesis fundamentales de la Reforma fueron los siguientes:

Por universidad democrática entendemos aquella en la que tanto su estructura como todas sus formas de gobierno sean la expresión de la voluntad de las mayorías universitarias.

Por universidad crítica entendemos aquélla basada en una concepción científica del universo, que abarque tanto al mundo de la naturaleza como al hombre y la sociedad que éste constituye.

Una universidad crítica es aquélla que sabe utilizar el pensamiento racional y aplicarlo a los problemas fundamentales de la sociedad, formulando análisis y propuestas para promover los cambios estructurales que promuevan un reparto justo de la riqueza y que tienda a hacer desaparecer la explotación del hombre por el hombre, y a establecer la democracia en todos los ámbitos de la vida social.

Por universidad popular entendemos aquélla ligada a las mejores causas del pueblo de México: sus luchas por la liberación de los obreros, campesinos y sectores populares. También una universidad popular es aquella que mantiene sus puertas abiertas a los grandes sectores de la población y que da oportunidad de estudio a decenas de miles de jóvenes que de otra manera quedarían totalmente marginados. ⁴⁷

En cuanto a los aspectos curriculares la Reforma se manifestó por una educación orientada socialmente, definiendo las características siguientes:

Científica, Es decir, sustentada en la comprensión de las leyes generales que rigen el curso de la naturaleza y de la historia.

Integral, Es decir, globalizadora del conocimiento y de la verdad; La necesaria especialización no debe convertirse en parcialización del conocimiento, en mutilación de la totalidad, propiciadora de tecnócratas.

Activa, Es decir, que tenderá a superar la relación vertical profesor alumno que coloca al estudiante como sujeto pasivo, para integrarlo al proceso de aprendizaje como un

⁴⁶ Luis Rivera T., “Programa de Reforma Universitaria” en www.buap.mx, agosto de 1975, 2, consultado el 30 de junio de 2015, www.buap.mx/vision/planea/terrazas.doc

⁴⁷ Luis Rivera T., “La Universidad Mexicana” en *Publicaciones ANUIES* 27, agosto de 1975, 3-4, consultada 30 de junio de 2015, <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res027/txt1.htm#0>

elemento condicionado y condicionador a la vez, modificado y modificador de un proceso sujeto a revisión y enriquecimiento constantes, que parte de los niveles reales de comprensión y asimilación y se apoya en la crítica y la autocrítica.

Desalienante, Esto es, encaminada a lograr el encuentro del hombre –del estudiante profesor e investigador- consigo mismo, con la verdadera conciencia y con los verdaderos problemas. Por ello mismo, politizante.

Democrática, Esto es, dará cabida a todas las corrientes del pensamiento y de la cultura universal, con excepción de las concepciones fascistas, fanático-religiosas y retrógradas, ligadas a los intereses de los grupos monopólicos nacionales y extranjeros.

Nacionalista, Es decir, orientada a preservar y desarrollar nuestra identidad y nuestro patrimonio cultural e histórico.

Popular, Es decir, dará preferencia a las clases trabajadoras. Tenderá a romper el elitismo característico de la Universidad burguesa.⁴⁸

La Reforma Universitaria se manifestó en dos planos considerados congruentes con los principios del modelo democratizador, el plano académico y el plano de vinculación con las luchas sociales; el movimiento obrero/campesino y los movimientos populares.

El fortalecimiento académico apuntó a la democratización de la matrícula, para ello “se reformaron el plan y los programas de estudios vigentes desde 1965, se implantó el ingreso semestral y se mejoraron las condiciones de trabajo mediante la expansión de la infraestructura física y la dotación de espacios, mobiliario y equipo a los diversos servicios de apoyo académico, y la ampliación y profesionalización de las plantas de profesores.”⁴⁹

En el plano social, la universidad se manifestó solidaria con todo tipo de reivindicaciones sindicales y populares.

Los vínculos con el movimiento popular se materializan al través de la participación de los universitarios en organismos como el Frente Obrero Campesino Estudiantil Popular, que al poco tiempo de su creación se convierte en el principal centro de coordinación entre el movimiento universitario y distintos contingentes populares en lucha. En él participan, además de los Comités de Lucha, la Tendencia Democrática del SUTERM,

⁴⁸ Ibíd., 4-5.

⁴⁹ Vélez, “La universidad democrática, crítica y popular: Reflexiones sobre las experiencias del movimiento de Reforma Democrática en Puebla, 1970-1990”.

el Movimiento Sindical Ferrocarrilero (MSF), el Consejo Local Ferrocarrilero (CLF), el Sindicato Independiente de Trabajadores de Volkswagen (SITVW), el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM), diversas organizaciones de colonos, la Federación Estatal de la Central Campesina Independiente (CCI), así como otras organizaciones y grupos de trabajadores en lucha.⁵⁰

En el marco de la Reforma Universitaria prosperó la organización sindical de los trabajadores académicos y administrativos de casa, estas organizaciones fueron cobijadas por los principios democráticos que regían la universidad. Las tres organizaciones sindicales que existieron fueron creadas y modificadas en el periodo de los rectores que impulsaron el movimiento democrático, 1974 – 1980.⁵¹

El relevo de Rivera Terrazas se encuadró en largas disputas por modificar los procedimientos de elección y por encontrar un candidato que pudiera conciliar los múltiples intereses en juego. En este contexto el SUNTUAP emplazó a huelga a la universidad, lo que parecía poco oportuno en ese momento de alta conflictividad, endosando la iniciativa a uno de los contendientes.

Los candidatos a la rectoría eran el Lic. Alfonso Vélez Pliego respaldado por la Coalición Democrática de Izquierda, Vélez era el Secretario General de la UAP y había sido Secretario General del Partido Comunista Mexicano en Puebla; y Luis Ortega Morales, que era respaldado oficialmente por la dirigencia central del Partido Comunista Mexicano en ese momento.

Después de una intensa campaña llena de eventos conflictivos, el 17 de noviembre de 1981, Vélez Pliego asume la rectoría, comprometiéndose a seguir la línea marcada por la Reforma Universitaria y mantener a la UAP como modelo de la Universidad democrática, crítica y popular; fue rector de 1981 a 1987.

El contexto de crisis económica que se vivió en este mismo período actuó en contra del modelo crítico de la universidad poblana complicando la gestión de Vélez Pliego, debilitando sus alianzas y creando un clima social adverso a la situación que

⁵⁰ Rivera T., “La Universidad Mexicana”.

⁵¹ El sindicato de administrativos se funda el 11 de diciembre de 1974, como Sindicato Unitario de Trabajadores de la UAP (SUTUAP). El de académicos nace el 19 de abril de 1975 como Sindicato de Trabajadores Académicos de la UAP (STAUAP), y la fusión de ambos en el Sindicato Único de Trabajadores de la UAP (SUNTUAP) en 1980.

se vivía en la universidad. Con el término de su segundo periodo concluyen también las condiciones favorables al modelo de la universidad democrática.

3.2.2.2 El ocaso del modelo crítico en la UAP

A fines de los 80, la UAP de nuevo confrontó de manera conflictiva el relevo de la rectoría, y la lucha de los grupos interesados en conducir la casa de estudios se amplió. Los tiempos de la universidad crítica, democrática y popular, entendida como un modelo populista o universidad de masas, que también se llegó a denominar «universidad trinchera», se apagaban en una seria crisis de credibilidad y desprestigio, atribuida a los abusos de los intereses partidarios por encima de los académicos. Las consecuencias de las disputas de poder dieron lugar a una creciente desorganización al interior de la universidad que llegó a perjudicar de manera significativa su imagen ante la sociedad.

En un lapso de 20 años la rectoría de la UAP fue ocupada por cuatro corrientes diferentes, éstas, años atrás, habían pertenecido a un mismo frente. El primer grupo fue el de Luís Rivera Terrazas, que tenía filiación con el Partido Comunista Mexicano, el cual mantuvo un dominio hegemónico en la UAP. La segunda encabezaba por Alfonso Vélez Pliego, en la corriente política que se denominó Coalición Democrática de Izquierda. La tercera llamada Unidad Plural Democrática, que lideraba Luis Ortega Morales que militaba en el Partido de la Revolución Socialista, y la cuarta corriente encabezada por José Doger Corte denominada Universidad de Excelencia Académica con Compromiso Social.⁵²

Durante el periodo que permanecieron las tres primeras corrientes en la rectoría, la prioridad universitaria fue su compromiso con las movilizaciones populares, los sindicatos y los partidos políticos de izquierda; para la sociedad, lo único que pretendían estos grupos era mantener el control de la universidad para lograr sus intereses. Esta tendencia condujo a un exceso de politización que se manifestó abiertamente con el nombramiento de coordinadores académicos que en realidad

⁵² ANUIES, “Modernización académica: los años 90,” consultado el 15 de julio de 2009, http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib23/52.htm

se constituían en agentes y operadores políticos, pero eran incapaces de conducir la vida académica.

Vélez Pliego fue relevado por Samuel Malpica Uribe quien fue el puente entre los rectores radicales y los reformistas de la calidad, quienes llegaron al poder con José Doger Corte, su proyecto fue el más intuitivo al proponer como eje principal de su discurso político el conseguir una universidad con excelencia académica que se adecuara a los procesos globales que se encontraban en curso.⁵³

Después de los turbulentos años que envolvieron esta casa de estudios, por las disputas sobre el poder y la influencia hegemónica de una ideología radical que confrontó diversos grupos universitarios, el desgaste y el desprestigio generalizado caracterizaban a la UAP. La complejidad alcanzada en las relaciones internas entre los grupos que se disputaban el poder se constituyó como factor importante en la caída del modelo democrático, pues cultivaron un proceso de entropía que trascendió los muros universitarios, por ello, un proyecto alternativo no era mal visto por la sociedad, ni por el estado, por supuesto.

El contexto estaba dado, tanto al interior como al exterior de la universidad, los anhelos de una vida académica no subsumida a la política y el hastío de la sociedad ante las disputas de los grupos por el poder, que dejaban de lado los fines existenciales de cualquier universidad, conformaron un caldo de cultivo que recibió sus últimos ingredientes por parte del proceso modernizador impulsado por la federación desde el gobierno de Salinas de Gortari y los subsiguientes.

Paradójicamente, las condiciones que favorecieron el surgimiento y desarrollo del modelo democrático, también actuaron en su contra; el contexto de crisis social, política y económica de los setenta, dio paso a una década que consumió los pocos recursos que aún contaba el estado mexicano, confrontando la hiperinflación, las continuas devaluaciones de la moneda y la presión de la deuda externa, lo que determinó condiciones favorables para el acceso del país al nuevo orden económico que se gestaba a nivel mundial, mismas condiciones que pesarían sobre el modelo.

El proyecto modernizador marcó su influencia en la educación superior, creando un proceso de desarticulación del modelo democratizador, a partir de un profundo

⁵³ *Ibíd.*

cuestionamiento en torno a la calidad de la educación que se impartía y la organización estructural vigente, para dar un giro hacia las tendencias dominantes de orden neoliberal. Paradójicamente los reclamos de modernización van a conducir a la restauración de modelos educativos conservadores.⁵⁴

El fortalecimiento de este contexto a fines de los ochenta conformó la oportunidad que fue capitalizada por el grupo representando por Doger, quien recibió el apoyo de instancias como la SEP y las autoridades de Estado de Puebla para llevar a cabo modificaciones tanto administrativas como educativas en la UAP. Esto permitió que los grupos opositores a los cambios estructurales propuestos por Doger, pudieron ser neutralizados reduciendo significativamente sus espacios de acción.

Los reductos del modelo democratizador se consumieron al ser cooptados sus miembros y seguidores a través de la negociación de beneficios y prebendas; la base social estudiantil radicalizada también se consumió al perder los apoyos de las nuevas autoridades universitarias. Los excesos del modelo democratizador sirvieron de puente para justificar la transición hacia un modelo que resultaría su antítesis.

Si de algo se acusó a la tendencia democrática fue la de descuidar la calidad académica; el clima hiperpolitizado signó la vida universitaria y los estudiantes se hacían fósiles o nunca terminaban sus estudios. En general, en todo el país las empresas preferían a los egresados de las universidades particulares, ya que los títulos de las públicas se encontraban devaluados por la fama de provenir de un bajo nivel académico. Esto tuvo dos efectos dentro de los procesos de trastocación de la RET, por un lado, se redujo la demanda de estos profesionistas, y por otro, se les reclutaba para puestos donde eran subutilizados.

Cerremos este capítulo con la siguiente reflexión:

El contexto que describe la transición de las universidades de los modelos al servicio del estado y su actualización como productoras de fuerza de trabajo calificada para el mundo laboral, su masificación y su inserción en la tendencia

⁵⁴ "Este giro conservador se apoya en ese mar de lamentaciones que trata de reclamar mayor disciplina en los centros y aulas escolares, en buena medida para tratar de construir identidades personales que no cuestionan viejos y clasistas modelos de sociedad." Jurjo Torres, *Educación en tiempos de neoliberalismo* (Madrid: Ediciones Morata, 2001), 29.

democrática, reflejan la influencia de las transformaciones del sistema capitalista en la educación superior.

Cuando se habla de cambios en el trabajo, también se refieren cambios en las relaciones sociales, de manera que al entrar al periodo de crisis la necesidad de adaptación del mundo laboral a este contexto, abre una fisura que reorienta la expansión educativa a una tendencia que rompe con la línea definida desde la aparición de los modelos tradicionales, el modelo democrático, crítico y popular.

El quiebre de esta tendencia democrática será el resultado lógico de la nueva reestructuración del capitalismo neoliberal, pues de manera análoga a como se desmanteló el Estado Benefactor, por la obsolescencia de su función reguladora, el modelo democrático al no embonar con las directrices del neoliberalismo quedó fuera de este proyecto.

CAPÍTULO 4

Tendencias antinómicas en la relación educación-trabajo

En este capítulo buscamos identificar las antinomias que afectan la relación educación – trabajo desde dos planos que se estiman complementarios, por una parte, se encuadra la educación superior en su tránsito a un modelo educativo de mercado impulsado por los organismos internacionales, cuyas recomendaciones pretenden sustentar una transición no conflictiva en la introducción de las directrices del neoliberalismo en las universidades. Por otra, se hace un encuadre de las tendencias laborales que predominan en el mercado mexicano de trabajo profesional, las cuales se han abordado en este documento de manera conceptual y contextual, encontrando como característica central de estos procesos la idea de «precarización» la cual se resume, por un lado, en el deterioro progresivo y general de las condiciones de trabajo, y por otro, en los efectos que este proceso ha ejercido en la educación, la cual además de perder la fuerza de los vínculos que tenía con el trabajo, también se ve inserta en la lógica precaria al confrontar contextos adversos que han disminuido sus fortalezas, incrementando sus debilidades.

De esta manera se logra caracterizar uno de los principales procesos de trastocamiento de la relación educación – trabajo, aquel que el común de la gente sostenía en la sentencia «se estudia para trabajar».

La relación egreso profesional / inserción laboral, contempla un conjunto de indicadores que revisaremos para calibrar la situación que guarda actualmente la relación entre educación y trabajo en el nivel profesional. Esta relación se ha manifestado en distintos grados de concordancia en función de las actualizaciones del sistema económico; aquí nos interesa en particular la transición de la etapa regulada de la economía capitalista a la etapa desregulada a partir de los años noventa del siglo pasado, con la intención de encontrar el contexto empírico que determinó el curso de las tendencias antinómicas que afectan esta relación.

No olvidemos que el análisis estadístico tradicional se ajusta a una lógica transicional, la cual se asocia a la idea del crecimiento progresivo, sin embargo, aunque ciertos indicadores sigan apuntando al crecimiento, lo que ahora se busca, es que nuestro análisis muestre lo que este crecimiento puede ocultar.

El mecanismo más común de la evaluación de una situación dada, es el análisis del «antes» y el «después» de la misma, y su contraste respecto a una referencia modelo que marque la pauta de lo significativo de las modificaciones en estudio, como se quiere representar en la siguiente figura, que nos muestra la transición de estructuras.

FIGURA 4.1: ESQUEMA DE ANÁLISIS PARA LA RET



Fuente: Elaboración propia.

Para este trabajo, la referencia modelo ha sido el periodo conocido como la época dorada del capitalismo norteamericano, donde la relación educación - trabajo experimentó también sus años áureos, y aunque este formato se expresó como influencia mundial, e impactó a todos los países capitalistas, en realidad no tuvo una réplica fiel ni siquiera en la Europa de posguerra, que se reconstruyó siguiendo la batuta norteamericana. Por su parte, la emulación latinoamericana sólo tuvo soporte mientras duró la coyuntura producida por las guerras mundiales.¹

Aunque de manera general podemos encontrar similitudes en los resultados y tendencias que expresó la relación educación – trabajo en nuestro país, en el periodo referido, respecto al modelo, los factores que determinaron su trayectoria,

¹ Nos referimos al periodo de auge económico en los países periféricos, que se acota históricamente a partir de la década de los cuarenta del siglo XX, cuyo contexto permitió impulsar las economías del mundo no desarrollado, al menos las de Latinoamérica y en particular la de México de manera inédita, la «sustitución de importaciones».

si bien fueron también de origen económico, su proceso y sostén interno fueron diferentes, pero en el marco del mismo esquema mundial.

En México esta etapa se conoció con el nombre de *Modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones* (ISI), el cual trajo consigo un crecimiento de la tasa de empleo en el sector manufacturero; redundando en beneficios a toda la población y desatando tras de sí, una fuerte demanda popular de educación, cuya atención se conoció como periodo de «expansión educativa».

Si revisamos este antecedente desde la perspectiva de una *dinámica estructural*, encontramos que se cumplen las premisas de análisis que se han acotado en varios momentos de esta investigación, pero en el cruce de contextos, o recontextualización de los eventos, se pone de manifiesto una *dinámica coyuntural* que permite explicar los diferentes procesos que han intervenido en el modelaje de una realidad virtualmente semejante en México, donde coinciden como resultados generales el crecimiento económico y el educativo.²

Estas dinámicas constituyen «el devenir» son los cambios constantes del día a día, imperceptibles en ciertos momentos, y sólo identificados en el tiempo de largo alcance, cuando algunas coyunturas logran tornarse en acontecimientos y pasar a constituirse junto a las estructuras.

La cuestión se problematiza, ya que las transformaciones en el lugar de origen, del modelo de referencia se constituyeron en la estructura, es decir, modificaron profundamente las formas de vida, las clases sociales, el consumo, etc., mientras que en el caso nacional el cambio se produce y se desarrolla como coyuntura, al suspenderse el proceso motor de las transformaciones no se consolidan los efectos logrados, por ejemplo, la incipiente industria electrónica, prácticamente desaparece del mercado. Los eventos coyunturales se conforman por un conjunto de procesos que vistos sin profundidad pareciera que replican sin más el modelo de referencia del análisis, así es, pero no perduran.

² Zemelman, *Conocimiento y sujetos sociales: Contribución al estudio del presente*, 24. “Si se pretende captar el movimiento de lo real no se debe olvidar el dinamismo que caracteriza a los procesos reales; es por eso que nos referimos a la necesidad de distinguir procesos que poseen un dinamismo de transformación estructural, en el sentido de que su movimiento es independiente de la praxis social, de aquellos que constituyen una manifestación de la praxis de los sujetos sociales.” Referidos como dinamismos coyunturales.

Al concluir la coyuntura propiciada por las guerras mundiales, las aguas económicas retomaron su cauce original y el milagro mexicano también concluyó, habiendo desatado muchas inercias que pronto entrarían en crisis.

Tras varias décadas de crecimiento económico acelerado, cuando el país transitó por un proceso de industrialización por la vía de la sustitución de importaciones desde principios de los cincuenta, México registró un severo retroceso a principios de los ochenta. Producto de continuos y repetidos errores en el manejo macroeconómico de la economía, así como de la acumulación paulatina de desequilibrios internos y externos que se gestaron en las décadas previas, el país sufriría en los ochenta una prolongada etapa de crisis recesivas, agravada por la instrumentación de políticas de ajuste y estabilización.³

Bajo este contexto, se buscan referentes empíricos que permitan estructurar una crítica al mundo de las apariencias en que opera actualmente la relación educación – trabajo, pues, no obstante que los sistemas educativos mantienen la dinámica de la actualización formativa, reformando planes y programas de estudio, para que estén acordes con las transformaciones del mundo en general, y en particular con las del mundo del trabajo profesional; la dinámica real del mundo laboral apunta a la utilización mínima de fuerza de trabajo genérica y calificada, aspecto que debemos de tomar con reserva pues esto no significa literalmente la caída estadística de la población ocupada por los mercados de trabajo. Esto queremos traducirlo de la siguiente manera: los procesos de trastrocamiento de la relación educación – trabajo, son más que nada procesos de precarización del trabajo y de la educación.

Para el logro de este propósito es relevante caracterizar el proceso de egreso de profesionistas y su inserción el mercado laboral, a través de una reconstrucción de las experiencias empíricas de algunos investigadores que por años se han ocupado de este problema. Reconocemos pues la importancia y el valor académico de estas investigaciones, pero advertimos que este aspecto no es el único eje de esta investigación, sino uno de los que se pusieron en evidencia en la perspectiva del análisis transversal de la problematización de la relación educación – trabajo.

³ Enrique Hernández Laos, "La productividad en México. Origen y distribución, 1960 – 2002," *Economía* 2, no. 5 (mayo-agosto 2005): 7.

La lectura contextualizada de los indicadores estratégicos de estos procesos es parte importante de este estudio, para estar en la capacidad de llevarlo a cabo, es importante elaborar un panorama sociodemográfico que incluya el periodo de desarrollo ISI y su conclusión.

4.1 La apertura al Modelo Educativo de Mercado (MEM)

Lo que denominamos Modelo educativo de mercado, y que revisaremos en este apartado, constituye la antinomia general relativa a la relación entre educación y trabajo, pues representa la tendencia de adecuación de la educación superior a las directivas del neoliberalismo, el cual se caracteriza por una reestructuración del trabajo orientada a la minimización del uso de la fuerza de trabajo, genérica y calificada.

La llegada de Carlos Salinas de Gortari a la Presidencia de la República impulsó la renovación de la política educativa a través del Programa de Modernización Educativa 1989 – 1994 (PME). En este documento se plantearon los criterios de calidad para alcanzar la excelencia del sistema de educación superior, en los siguientes términos, “Para todos es muy claro que es necesario cambiar el sistema educativo, un cambio de fondo y con una dirección clara. El gran reto hoy es la calidad de la educación, la modernización integral del sistema y su respuesta.”⁴

El “nuevo modelo educativo, la esperanza de la nación, buscará (...) una educación superior de excelencia e innovaciones, donde el mayor financiamiento respalde la mejor organización”.⁵

El contexto de esta renovación educativa respondía al establecimiento de nuevas relaciones económicas con Estados Unidos y Canadá. Era claro que estos ajustes presionaban por la reestructuración general de la sociedad mexicana, pues la entrada definitiva del modelo neoliberal creó condiciones para impulsar reformas estructurales en todos los ámbitos, lo que incluyó de manera particular al Sistema Educativo, en todos sus niveles y modalidades.

⁴ SEP, *Programa para la Modernización Educativa* (México: SEP, 1989), III.

⁵ *Ibíd.*, XI.

La instauración de las políticas neoliberales en el ámbito educativo se tradujo en un nuevo discurso denominado modernización institucional el cuál conllevó al uso de expresiones como: calidad, excelencia, competencia, evaluación, descentralización, eficiencia y rendición de cuentas, entre otras tantas; muchas de ellas de origen en el mundo de los negocios.

Las actuales tendencias hacia la imposición de conceptos empresariales en la conformación de las estructuras universitarias públicas, ha llegado a afectar el sentido social de existencia de estas, orientando la producción de profesionales, en atención a la lógica de los mercados.

El sector privado ha expuesto al Estado la necesidad de impulsar políticas educativas acordes a las exigencias del contexto neoliberal, en respuesta el gobierno actúa con estrategias para condicionar los recursos federales a las universidades públicas imponiendo criterios de evaluación y rendición de cuentas, esto dio lugar a una nueva percepción de la función universitaria, su necesaria vinculación con el sector empresarial.

Poco a poco la tendencia a crear órganos para evaluar y acreditar las funciones universitarias se hizo común, tornando la educación en objeto de exigencias principalmente administrativas y no educativas.

La relación Universidad-Estado se tornó muy diferente a como se había presentado en décadas atrás, la constante regulación y exigencias del gobierno para elevar la productividad de las universidades trajo consigo la reestructuración operativa de las IES públicas, enfrascándose en la tarea de constituir cuerpos profesionales acordes con las demandas del sector empresarial, excluyendo, o dejando en un plano secundario otras ramas del saber que no proporcionaban la rentabilidad exigida por este sector.

La difusión de estas políticas marcó la pauta a seguir, de esta manera, muchas universidades se dieron a la tarea de cumplir con ellas para obtener los recursos necesarios para su desarrollo, adecuando sus estructuras y esquemas organizacionales para ajustarse adecuadamente al modelo económico global.

Actualmente se continúan presentando los cambios estructurales en todos los ámbitos educativos, esto responde también a la configuración cada vez más clara

de una sociedad del conocimiento, a diferencia de lo que fue la sociedad industrial donde las competencias se limitaban a formar un especialista en cierta rama del saber, el contexto actual pondera el conocimiento como factor de mayor impacto en el desarrollo económico y social, el problema es que este está dejando de ser producido en las universidades.

4.1.1 Los Organismos Multilaterales en la promoción del MEM

Los Organismos Multilaterales (OM), han jugado un importante papel en la introducción de un nuevo modelo educativo en las universidades de los países en desarrollo, este proyecto de «nueva universidad» se conforma como política educativa del proceso modernizador en nuestro país. Tanto los financieros, como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); como aquellos que operan como consultores de los gobiernos miembros de cada organismo, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), emiten recomendaciones en materia educativa marcando la pauta hacia el modelo educativo requerido por el orden neoliberal, es decir, un modelo de mercado.

La política educativa derivada de la influencia de estos organismos tiene como ejes principales, la «calidad» y la «excelencia académica», aspectos que operan como la fachada incuestionable de procesos que transforman los tradicionales sistemas educativos de los países no desarrollados en un modelo de mercado, ya que “las organizaciones internacionales, más allá de su potencia financiera, tienden a desempeñar cada vez más un papel de centralización política y de normalización simbólica considerable”.⁶

Cabe señalar que la posición de estos organismos ante la educación guarda ciertas diferencias y enfoques, pero también presentan muchas posiciones comunes. La inclusión de la educación como aspecto relevante en la agenda de

⁶ Laval, *La escuela no es una empresa*, 21.

estos organismos responde a varios factores, entre los cuales destaca la reedición de la Teoría del Capital Humano, en cuya perspectiva, invertir en educación, es decir en capital humano, es tan rentable como cualquier otra inversión, al menos de las destinadas al combate de la pobreza. El “Banco Mundial tiene el concepto capital humano como eje de sus postulaciones, lo cual le permite afirmar que se debe disminuir y hasta cancelar el financiamiento público a la educación.”⁷

C. Laval comenta en este sentido que “Si la escuela es un instrumento del bienestar económico, es porque se considera el conocimiento como una herramienta que sirve a un interés individual o a una suma de intereses individuales. Parece como si la institución escolar sólo existiera para suministrar a las empresas el capital humano del que estas últimas tienen necesidad.”⁸

En el Consenso de Washington (1989) diseñado para promover el proyecto neoliberal en América Latina, se afirma que “La insuficiente inversión en capital humano hacen necesario un importante refuerzo de los sistemas educativos”.⁹ De acuerdo con varios de los documentos de los OM, esta recomendación se atiende adecuadamente, pues el financiamiento en educación superior es considerado como una inversión en capital humano.

Los gobiernos de los países receptores de estas inversiones eluden ante la sociedad las presiones e imposiciones que los OM establecen como condición para otorgar los financiamientos, pero ponen en práctica los lineamientos en materia educativa que favorecen los intereses de los países sede de estos organismos, asumiendo actitudes subordinadas, maquilladas como políticas públicas propias. Se sabe, sin embargo, que tras estas recomendaciones se encuentra el ojo vigilante del FMI, que opera para el acatamiento y control de las entidades favorecidas por los programas de financiamiento. Como señala J. Torres, “Este tipo de organismos mundialistas (...) con el apoyo de las grandes empresas multinacionales, son el verdadero cerebro de las políticas neoliberales, hasta el punto de que llegan a

⁷ Ángel Díaz Barriga, “Dos miradas sobre la educación superior: Banco Mundial y la Unesco,” *Momento Económico* No. 83 (enero – febrero 1996): 6.

⁸ Laval, *La escuela no es una empresa*, 18.

⁹ Ramón Casilda, “América Latina y el Consenso de Washington,” 28.

construir todo un gran entramado de redes de fuerza para lograr el consentimiento de la población a sus propuestas.”¹⁰

El monto de las inversiones en educación en los países no desarrollados es significativo, el BM, que inició este tipo de financiamiento a principios de los sesenta, alcanzó en la década de los noventa, de acuerdo con Samoff “cerca de 1.5 billones de dólares, siendo la más importante fuente de financiamiento en los países en vías de desarrollo”.¹¹

Este organismo ha producido documentos clave donde expone su visión del desarrollo educativo a través de sugerencias y recomendaciones a seguir por los países receptores del financiamiento.¹² Para estos países el papel de las recomendaciones de los organismos mencionados, facilita la legitimación de los cambios estructurales que apuntan a la instauración local de las directrices del neoliberalismo: privatización, desregulación y orientación por el mercado.

La percepción del BM sobre la educación no es homogénea, pues considera que la mayor rentabilidad se da en la inversión en educación básica, Jaime Ornelas reflexiona al respecto: “Con todos estos elementos, el BM terminó proponiendo limitar los recursos fiscales a las universidades públicas, así como el procurar la mayor cobertura posible del nivel básico y, por supuesto, mejorar su calidad.”¹³

Para lograr las metas de mayor eficiencia, calidad y equidad en la enseñanza superior, el BM propuso cuatro orientaciones clave para impulsar las reformas:

- Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas
- Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados

¹⁰ Jurjo Torres, *Educación en tiempos de neoliberalismo*, 21.

¹¹ J. Samoff, J., "Institutionalizing international influence", en F. R. Arnove y C.A. Torres, *Comparative education. The dialectic of the global and the local* (Lanham, Rowman and Littlefield, 1999), citado por Alma Maldonado, "Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial," *Perfiles Educativos* 87, enero-marzo, 2000, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México, 65, consultado el 20 de junio de 2015, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208704>.

¹² Entre los más conocidos, referidos a la educación superior encontramos: *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia* (1995); *El control de calidad en la educación superior: avances recientes y dificultades por superar* (1998); *La educación superior en los países en desarrollo: Peligros y Promesas* (2000).

¹³ Ornelas, *Educación y Neoliberalismo en México*, 71-2.

- Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior.
- Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad. ¹⁴

Para el BM la educación media-superior y superior forma capital humano que retribuye sólo al estudiante que la recibe, por lo mismo, este debe pagar por su educación, lo que le será retribuido en el ejercicio profesional. Por ello sugiere dejar de subsidiar la oferta pública de educación superior para financiar la demanda. Esto significa:

- establecer colegiaturas en las instituciones públicas hasta llegar a cubrir el costo del servicio;
- ofrecer becas-crédito a los estudiantes para pagar el precio de su formación universitaria, incluyendo su manutención en el tiempo de duración de sus estudios. Así mismo, se propone imponer intereses de mercado a los créditos concedidos y mejorar su cobro a través de compañías privadas especializadas en esos menesteres;
- adiestrar a los profesores universitarios como *empresarios* para promover el financiamiento de sus investigaciones y vender sus resultados, al mismo tiempo de diseñar y ofrecer cursos útiles que también puedan venderse a las empresas;
- por último, se propone alentar la expansión de las escuelas privadas de educación superior con el fin de aligerar la carga al presupuesto público.

En síntesis, recomienda el Banco Mundial que tanto la educación media-superior como la superior sean objeto de lucro, esto es, convertirlas en servicios mercantiles adquiridos en el mercado y producidos por particulares con el fin de obtener ganancias. ¹⁵

Aunque se puede advertir que la posición del BM respecto a la educación superior es adversa, el apoyo a las reformas no deja de incluirla, por lo mismo “Las operaciones crediticias del Banco en apoyo a los programas de reformas pueden incluir el financiamiento de infraestructura y la aplicación de medidas de política.”, las que incluyen:

- Controlar el acceso a la educación superior a cargo del Estado en función de criterios de selección eficientes y equitativos
- Alentar el establecimiento de instituciones con programas y metas diferentes

¹⁴ Banco Mundial, *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia* (Washington: BM, 1995), 4.

¹⁵ Ornelas, *Educación y Neoliberalismo en México*, 74. Citando BM, Boletín 1999: 16.

- Crear un ambiente propicio para las instituciones privadas
- Establecer o aumentar la participación de los estudiantes en el costo de su educación y otras medidas de diversificación financiera
- Otorgar préstamos y subsidios y organizar programas de trabajo y estudio para garantizar que todos los estudiantes preparados, pero de escasos medios, puedan cursar estudios superiores
- Asignar recursos públicos a la enseñanza superior en forma transparente y de manera que sirvan para mejorar la calidad y aumentar la eficiencia
- Permitir a las instituciones de nivel terciario que, en forma autónoma, obtengan y utilicen recursos y determinen el número de estudiantes que admitirán.¹⁶

Estas recomendaciones han tenido peso en los programas educativos en México, pues desde el PME de Salinas, aparecieron en el discurso oficial.¹⁷ El Programa de Desarrollo Educativo (1994 – 2000) de Ernesto Zedillo, y los programas educativos de los gobiernos panistas de Vicente Fox y Felipe Calderón refrendaron esta tendencia.¹⁸

El BID si ha invertido en educación superior en México, aunque los montos son los menores respecto a sus inversiones en otras áreas del desarrollo. El BID se apega a los indicadores que establece el BM, por ello “comparte con este organismo ciertas afirmaciones y recomendaciones generales, por ejemplo, en el sentido de que «la cobertura de la educación ha crecido pero su calidad se ha deteriorado» o bien, la urgencia de que se establezcan mecanismos de estandarización de los distintos sistemas educativos tales como los exámenes nacionales.”¹⁹

Las políticas de financiamiento del BID se ajustan a los siguientes objetivos:

Contribuir al desarrollo de recursos humanos, facilitar el acceso universal a la educación, y fortalecer la planificación, la organización, la administración y los métodos de enseñanza, así como apoyar las reformas de los sistemas nacionales de educación. Su política rectora

¹⁶ BM, *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*, 97.

¹⁷ La evaluación institucional fue desde entonces una de las principales políticas de Estado; en educación, a partir del PME se formalizó el lenguaje de la calidad y se difundió como la base para impulsar una mejora de la educación superior, estableciendo la evaluación interna y externa de las instituciones.

¹⁸ Desde fines de la década de los noventa se generalizan los procesos de certificación institucional, particularmente en el sistema educativo. Este proceso tomó por sorpresa al subsistema autónomo de educación superior, pues en muchas de las universidades estatales no se contaba con la respectiva “Ley Orgánica”, lo que obligó al Estado a intervenir para subsanar esta irregularidad, pues esto complicaba los procesos de evaluación.

¹⁹ Maldonado, “Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial,” 7.

estriba en fomentar una mayor integración entre las actividades educativas y las estrategias nacionales de desarrollo en América Latina.²⁰

Las prioridades del BID en educación superior se han manifestado en torno al impulso a los estudios de posgrado, y al desarrollo de la ciencia y la tecnología. Sus préstamos condicionan a los gobiernos receptores a invertir una cantidad igual a la financiada, lo cual reduce el beneficio a las posibilidades del estado receptor.

En México al menos tres IES han recibido financiamiento del BID: La UNAM, la Universidad Autónoma Chapingo, y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.²¹

De los OM que no otorgan financiamiento el que ejerce mayor influencia es la OCDE, opera en los países emergentes a través de sus expertos asesorando a los gobiernos, sus sugerencias han tenido una amplia difusión tanto en educación básica como en educación superior.

“La OCDE inicia su intervención en materia de educación en nuestro país en 1994, pero en su informe de los exámenes de las políticas nacionales de educación, realizado en México en 1997, señala con respecto al financiamiento de la educación superior, que las universidades no pueden seguir viviendo solamente de los recursos que les otorga el gobierno federal, deberán buscar otros nuevos merced a la profundización de sus relaciones con la economía y la sociedad.”²²

Entre los principales lineamientos que la OCDE recomienda para el desarrollo de la educación superior se encuentran los siguientes:

- Calidad educativa (evaluación, acreditación, certificación).
- Financiamiento de la educación (diversificación de fuentes, distribución racional de recursos).
- Equidad educativa (instauración de mecanismos de admisión).
- Pertinencia y educación (vinculación con sectores económicos y sociales).
- Prioridades cuantitativas de la educación (atención a la demanda, desarrollo de instituciones y universidades tecnológicas, incremento de posgrados).

²⁰ *Ibíd.*, 8, citando a BID, *El banco y la universidad* (Washington, s/f), 2.

²¹ *Ibíd.*, 9-11.

²² Guadalupe Villalobos, “Políticas de financiamiento de los Organismos Internacionales (BM, OCDE, BID y Unesco) a la Educación superior en México, 1970 – 2000,” *Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad*, UDG, 2000, consultado el 25 de junio de 2015, www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%201/Mesa%20E/mesa-e_10.pdf.

- Diferenciación y flexibilidad de los conjuntos educativos (flexibilización curricular, competencias laborales de los trabajadores, educación continua).
- Perfeccionamiento del personal (establecimiento de políticas nacionales para el personal docente, evaluación del sistema, estímulos salariales).
- Estructura y conducción del sistema (sistemas de información estadística, estructuras de planeación y evaluación globales, vinculación entre subsistemas).²³

Además, recomienda desarrollar una estrecha vinculación con el sector productivo, y una menor participación por parte de los gobiernos, alineándose a la lógica de mercado y, por tanto, una clara tendencia hacia la privatización de la educación superior.

La perspectiva de las recomendaciones de los OM revisados, es claramente económica y de adecuación a los cambios acarreados con la instauración del neoliberalismo, y son las de mayor peso en las políticas nacionales.

Desde una perspectiva más social y humanista encontramos la posición de la UNESCO, cuyas recomendaciones apuntan al mejoramiento de la calidad de la educación y a su distribución con mayor equidad, sin embargo, varios de sus planteamientos pueden desdoblarse dentro del ideario neoliberal. La UNESCO tampoco otorga financiamiento, opera al igual que la OCDE a través de expertos que realizan estudios y sugerencias sobre desarrollo prospectivo de los sistemas de educación, cooperación técnica y transferencia de conocimientos.

“Los ejes que destacan para el organismo son: importancia y mejoramiento; igualdad de género en educación; promoción e integración; diversificación y mejoramiento de la enseñanza a distancia; pertinencia, calidad e internacionalización.”²⁴

Las principales políticas en el ámbito de la educación superior que sostiene la UNESCO son:

- Relaciones con el Estado: libertad académica y autonomía institucional.
- Financiamiento. Manejo eficaz de los recursos, fuentes alternativas de financiamiento.
- Mejoramiento de los procesos de gestión.

²³ Maldonado, “Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial,” 7.

²⁴ *Ibíd.*, 6.

- Diversificación de los sistemas y las instituciones.
- Calidad del personal docente, de los programas de estudiantes, de la infraestructura y del medio universitario.
- Articulación entre la enseñanza secundaria y la educación superior.
- La educación superior y el desarrollo humano sostenible.
- Renovación de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior.
- Mejoramiento del contenido interdisciplinario y multidisciplinario de los estudios; fomento de la capacidad intelectual de los estudiantes, aplicación de métodos pedagógicos que aumenten la eficiencia de la experiencia de aprendizaje, incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Investigación. Importancia social y su calidad científica; financiamiento de --la investigación, interdisciplinariedad (ciencias, tecnología, cultura). ²⁵

El resto de los OM mencionados contribuyen en menor escala, pero mantienen su presencia de manera diferenciada en los países emergentes.

En la práctica, el conjunto de recomendaciones que hacen los organismos multilaterales, son asumidas e incorporadas de acuerdo a necesidades específicas por parte de los gobiernos y sus IES, y digamos que son susceptibles de interpretación y aplicación flexible, por lo que solo se puede hablar de un Modelo Educativo de Mercado de manera genérica, pues cada institución ponderará aquellas recomendaciones que considere de mayor beneficio. Se debe señalar también que estas recomendaciones casi nunca aparecen como tales en los documentos oficiales de las IES, ya que se instrumentan como políticas institucionales propias. Existen, sin embargo, algunos principios que se han vuelto lugar común en aquellas IES que pretenden seguir el estilo del modelo de mercado.

En este apartado hemos enfatizado el papel de los OM y sus recomendaciones en materia de educación superior a los gobiernos de los estados no desarrollados, pues constituyen la principal estrategia de control sobre las IES, particularmente de las públicas. Al ser condición para la obtención de recursos adicionales, las IES se han ajustado, primero en el discurso y luego en la práctica a instrumentar estas directrices.

²⁵ *Ibíd.*, 11-2.

La puesta en práctica de las recomendaciones de los OM en las IES públicas en nuestro país se da en dos vertientes: por una parte, constituye una evidencia de la adhesión del estado a las políticas neoliberales, lo que implica, su aceptación por parte de las IES; por otro lado, lo más relevante para este trabajo, es que la instrumentación de las recomendaciones significa en la práctica la principal estrategia del proceso de subsunción de la educación al trabajo, pues en conjunto las recomendaciones apuntan al desarrollo de un modelo de competencias que enfatiza el emprendedurismo, cuya pertinencia encuentra sentido para responder a las exigencias del mercado.

La instrumentación generalizada de estas políticas educativas en las IES públicas no es una aceptación complaciente de la política educativa que promueve el estado, es la adecuación estratégica ante las presiones que condicionan el otorgamiento de los apoyos económicos gubernamentales, es la respuesta de un sistema que se resiste a reconocer que se encuentra subsumido ante el contexto dominante.

4.1.2 Perfil de un Modelo Educativo de Mercado

Después de 30 años de hegemonía del modelo económico de mercado en todo el mundo y habiendo testificado el paulatino desmantelamiento de las instituciones y directrices de la sociedad regulada a través de un creciente y generalizado proceso de desregulación, la ideología y las estructuras del neoliberalismo lograron permear profundamente la vida social transformando sus mecanismos de reproducción.

En este sentido, cabe revisar los procesos de trastrocamiento que han afectado la relación educación – trabajo en el mundo globalizado, reconociendo las tendencias que apuntan a la conformación de un modelo educativo que empate con las directrices neoliberales. Autores como C. Laval y N. Hirtt, no ponen en duda que un modelo como este se encuentre en una fase avanzada de desarrollo, pues como señala el primero, “La escuela neoliberal designa un determinado modelo escolar

que considera la educación como un bien esencialmente privado y cuyo valor es ante todo económico.”²⁶

Constituye una tendencia que es incorporada cada vez más en los sistemas educativos de todo el mundo. Laval hablaba en 2004 de 20 años de neoliberalismo y sus lecturas referían al último tercio del siglo XX. Hoy muchas de las características con las que se refería a la escuela neoliberal se han concretado, aunque de manera diferenciada en cada sociedad, de acuerdo a su historia y a su contexto actual.

Dos principios se sustentan como ejes de este modelo, la «flexibilidad» y la «calidad», en su entorno se han estructurado estrategias, enfoques paradigmáticos, procesos de reingeniería, reformas curriculares y administrativas, procesos de vinculación interinstitucional, con el sector empresarial, y negociaciones con el estado.

Estos ejes se han conformado a través de la concurrencia de diversos factores que giran a su vez en torno a la idea de «productividad» lo que dio lugar a la instauración de un conjunto de reformas que apuntaron a un nuevo orden escolar, en el marco de lo que Martin Carnoy denominó como procesos *competitiveness-centred*. Lo que explica Laval señalando que “Las reformas en curso orientan a la escuela, que antaño encontraba su centro de gravedad no sólo en el valor profesional, sino también en el valor social, cultural y político del saber, valor que era interpretado por lo demás de una forma muy diferente en función de las corrientes políticas e ideológicas, hacia los objetivos de competitividad que prevalecen en la economía globalizada.”²⁷

Los principios de un modelo de escuela neoliberal tienen sustento en las transformaciones estructurales del sistema, donde se ha experimentado una transición del dominio de una estructura de la rigidez a una estructura de la flexibilidad. Esta es parte de los procesos de reestructuración del mundo laboral, desde donde se incorpora a todos los ámbitos sociales.

²⁶ Laval, *La escuela no es una empresa*, 18. En este documento asociaremos el modelo de escuela neoliberal de Laval con lo que señalamos como modelo educativo de mercado (MEM).

²⁷ *Ibíd.*, 20.

Los mercados laborales cautivos han desaparecido con la misma desaparición de las estructuras rígidas, la nueva estructura flexible permite la permanente adecuación del ingreso y expulsión del mercado laboral de acuerdo al acomodo de los intereses de las empresas. La flexibilidad de los mercados se refiere a la capacidad de acomodo y movilidad hacia los espacios donde el beneficio es mayor, aceptando sólo fuerza de trabajo dispuesta a laborar bajo estas condiciones, pues “A los trabajadores se les pide un comportamiento ágil; se les pide también –con muy poca antelación- que estén abiertos al cambio, que asuman un riesgo tras otro, que dependan cada vez menos de los reglamentos y procedimientos formales.”²⁸

En educación la flexibilidad se encuadra en el enfoque de competencias, su diversidad apunta a la idea de formación polivalente de los estudiantes. La flexibilidad es notoria en la estructura curricular, en la titulación, por ejemplo, ahora existen hasta 20 posibilidades de obtener el título profesional, donde sólo una opción es por la elaboración de una tesis.

La calidad también transferida del mundo empresarial a la educación, jugó un doble papel, por una parte, fue la punta de lanza para cuestionar las tendencias de masificación y democratización de las universidades, haciéndolas responsables del bajo rendimiento de sus estudiantes; por otra, se convierte en principio fundamental del nuevo modelo educativo, donde “El mundo económico y la globalización neoliberal pretenden que haya cada día más formación y menos educación (...) Se pretende abandonar el saber en general y la cultura, porque se quiere formar trabajadores y trabajadoras que puedan ser sometidos a las exigencias de sus empleadores.”²⁹

La calidad, siendo un valor genuino, difícilmente puede ser cuestionado, mucho menos se puede objetar la búsqueda de la calidad académica en las universidades. Sin embargo, la incorporación de las IES como espacio estratégico del modelo económico, tornó a la calidad en exigencia y motivo de evaluación, aspecto que se volvió central en las reformas universitarias, y lugar común del discurso educativo de todos los niveles. “El concepto de calidad, invocado hasta la saciedad en todos

²⁸ Sennett, *La corrosión del carácter*, 9.

²⁹ Nico Hirtt, *Los nuevos amos de la escuela*, 4.

los documentos oficiales se ha reorientado hacia la «excelencia y distinción», conceptos asociados a selección, competitividad, rentabilidad; términos todos ellos importados del mundo empresarial y aplicados a la gestión de la educación superior. Se prima así la evaluación de las universidades como control, auditoría y rendimiento de cuentas, enfoques que surgen vinculados a la empresa y poco coherentes con el discurso pedagógico.”³⁰

El término aparece referido a prácticamente todas las características de la educación; se refiere la calidad académica, del servicio, de los planes y programas de estudio, de las modalidades, del profesorado, la planeación, de la evaluación, los procesos, la administración del sistema, entre otros tantos aspectos del sistema.

Después de la calidad, la excelencia, y la flexibilidad, el componente que les sigue en orden de importancia en el MEM, es el enfoque de «competencias». Al igual que la calidad, las competencias son un concepto de mucha tradición, pero incorporados en el perfil neoliberal en el contexto de las transformaciones de los noventa.

Las competencias son de orden diversificado, por ello no hay un concepto que las abarque en su totalidad, así, conforman un término polisémico que requiere ser abordado en distintos niveles de especificidad.

Para lograr una formación con este enfoque, las IES deben incorporar en sus planes y programas, modificaciones curriculares que apunten en esta dirección, de esta manera, las universidades responden a los requerimientos del sector productivo, pues el concepto de competencia es más familiar a la economía y al mundo empresarial que al universo pedagógico, ya que se asocia a capacidades para el desarrollo de actividades laborales, competencia deriva de competitividad y de productividad. Aunque la pedagogía ha marcado sus espacios de discusión y ha tomado partido en el tema con una propuesta de Pedagogía de las Competencias.

El caso que nos ocupa tiene un encuadre de mayor complejidad, pues en su intento de legitimación se aluden aspectos epistemológicos, pedagógicos y de teoría curricular que buscan justificar su presencia en el modelo educativo neoliberal. Esta corriente se ha difundido como «Educación por competencias» o

³⁰Díez Gutiérrez, “El capitalismo académico y el plan Bolonia,” 362, cita a Aquilina Fueyo ¿Convergencia europea o reconversión universitaria? *Trabajadores/as de la Enseñanza* (T.E. 2005.), 261, 30-1.

«Educación con enfoque de competencias», de esta manera la pedagogía ha terminado aceptando estos aspectos como parte de su campo de conocimiento.

En la perspectiva epistemológica el debate se da en torno a las distintas corrientes de «constructivismo»; por una parte, el «constructivismo filosófico» y por otra el «constructivismo pedagógico», ambas posiciones son antagónicas en cuanto a su percepción de la realidad, mientras que la primera propuesta no pretende un «conocimiento objetivo», sino una construcción mental de la realidad, la segunda tiene como fin conducir al estudiante hacia el conocimiento de un mundo real y objetivo. En este sentido, el constructivismo pedagógico (Piaget, Vygotsky) se deslinda de ser el fundamento de la Pedagogía de las competencias.

Entre las acepciones del término de competencias, referidos al proceso de adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes que se deben contar para ejercer una profesión y en la perspectiva de una pedagogía de las competencias, estas se separan en tres grupos: *Básicas*, que apuntan a lograr la efectividad de la persona; *genéricas*, que apuntan a lograr una mayor posibilidad de empleabilidad y *específicas*, las cuales conducen al dominio funcional de un campo de conocimiento. Este modelo es conocido como «Competencias profesionales integrales».

De las definiciones más citadas se encuentra la de U. Chávez la cual reza: es “el resultado de un proceso de integración de habilidades y de conocimientos; saber, saber-hacer, saber-ser, saber-emprender”.³¹ Esta idea es muy similar a la conocida propuesta de J. Delors en su Informe a la UNESCO, presidiendo la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, (1996), donde señala que “La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.”³²

Otra conocida definición de competencias es la de P. Perrenoud: competencia es la “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos”.³³

³¹ Chávez U., “Las competencias en la educación para el trabajo,” *Seminario sobre formación profesional y empleo* (México, 1998).

³² Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*, (Madrid: Santillana/UNESCO, 1996), 35.

³³ Philippe Perrenaud, *Construir competencias desde la escuela*, (Santiago: E. Noreste, 2006).

Mucha tinta ha corrido en la pretensión de precisar el significado de las competencias en los distintos niveles y modalidades educativas, pero en ningún caso se niega su relación con la intención de formar capacidades, habilidades y destrezas para colaborar con el entorno laboral, es decir, formar el perfil y las aptitudes necesarias para ejercer una profesión.

Olmedo Beluche desde una percepción crítica afirma que “La educación por «competencias» pretende presentarse como una pedagogía de «última generación» capaz de salvar al sistema capitalista de su crisis y a las nuevas generaciones del desempleo. Es el concepto mágico al que se apegan los ministerios de educación para justificar las reformas educativas ordenadas por el Banco Mundial, incluido no sólo el currículo académico, sino también las relaciones laborales con los docentes.”³⁴

Es sabido que el enfoque de la pedagogía de las competencias es una iniciativa impulsada desde los organismos multilaterales y que constituye una más de las directrices neoliberales que han favorecido a los grandes capitales monopólicos y que pretenden preparar a los futuros profesionales para ser polivalentes ante la escasez de empleos, ya que es definitivo que la desregulación sigue invalidando la poca normatividad sobreviviente que defiende al trabajo.

“No sólo se trata de aumentar los niveles de competencia de los asalariados, sino que todavía es necesario que toda la educación recibida tienda a ajustarse mejor al «destinatario del servicio», a saber, la empresa. En una sociedad cada vez más marcada por la inestabilidad de las posiciones, ya sean profesionales, sociales o familiares, el sistema educativo debería preparar para afrontar situaciones de incertidumbre creciente.”³⁵

En México se formalizan las directrices de la formación en competencias en el Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012 del gobierno panista de Felipe Calderón, sin embargo, la idea aparece por primera vez en el Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000, de la administración de Ernesto Zedillo, refrendándose en cada programa sexenal hasta el actual.

³⁴ Beluche, “La educación por “competencias y el neoliberalismo.”.

³⁵ Laval, *La escuela no es una empresa*, 49.

Un corolario de los tres anteriores postulados es la llamada formación de emprendedores, también difundida como emprendedurismo. El emprendedor es aquel que se autoemplea, aunque en el discurso se utiliza como capacidad de iniciativa y autogestión, se trata de una competencia flexible que busca anticipar la falta de empleo para el futuro egresado.

Emprendimiento, elegante palabra para referir al desempleado que se auto-ocupa en lo que puede, aunque el *habitus* opera, ya que muchas personas alardean de que ahora son empresarios, y que no tienen jefe; este tipo de empresario es él mismo su propio jefe, lo que significa que muchas veces no tiene empleados.

El emprendedurismo es una estrategia que se ha difundido de manera extravagante pues también en México han proliferado instituciones oficiales y privadas promotoras de esta competencia como el Fondo Nacional Emprendedor (FNE) dependiente de la Secretaría de Economía (SE); en la BUAP opera el Centro de Innovación y Competitividad Empresarial (CICE) autoconcebido como una «incubadora de empleo», su principal estrategia es difundir el emprendedurismo.

Una de las características que se han difundido como particularidad del modelo de escuela neoliberal es la idea de una educación a lo largo de la vida, es una propuesta de la UNESCO en la línea de la vieja idea de la educación permanente que propugnaba por asumir toda la vida como una oportunidad de aprender, sin embargo, el nuevo argumento se encuadra en la idea de una actualización permanente para aumentar la probabilidad de mantenerse en el mercado de trabajo.

“Los conocimientos, competencias y actitudes inculcados por la escuela ya no se corresponden con las necesidades de la industria y el comercio. Por otra parte, estas necesidades cambian tan rápidamente que se pide a la enseñanza que se centre en preparar para «el aprendizaje a lo largo de toda la vida»”.³⁶

Pero eso no es todo, tras este postulado está el «aprender a aprender» es decir aprender a cualquier edad, a lo largo de la vida, para amortiguar la pérdida de las prestaciones como el retiro, la jubilación o las pensiones. Curiosa contradicción de un sistema que desecha cada día más empleos, que la persona se actualice durante toda su vida, algo podrá hacer en el campo de la empleabilidad marginal y precaria.

³⁶ Hirtt, *Los nuevos amos de la escuela*, 11.

La siguiente lista de características es la que sostienen aquellas IES que se han manifestado como simpatizantes de los lineamientos neoliberales en educación.

- a) Educación de calidad y Excelencia
- b) Flexibilización
- c) Enfoque de competencias
- d) Educación a lo largo de toda la vida
- e) Desarrollo de competencias de liderazgo
- f) Emprendedurismo
- g) Certificación institucional
- h) Financiamiento a la demanda
- i) Movilidad de profesores y estudiantes
- j) Internacionalización
- k) Currículo transversal
- l) Transdisciplinarización
- m) Eficiencia y eficacia administrativa (Adelgazamiento de la administración)
- n) Incorporación masiva de TIC's
- o) Modernización de infraestructura
- p) Vinculación con el sector productivo
- q) Desarrollo de redes interinstitucionales
- r) Programas de investigación
- s) Programas de estímulos y permanencia docente

Como se puede apreciar, dada la amplitud de principios que considera este modelo, prácticamente todas la IES estarían en la línea, pero en la práctica, muchos de estos son instrumentados con parcialidad o sólo de manera discursiva.

El peso de las políticas gubernamentales ha sido el factor determinante para que incluso proyectos con una gran tradición de radicalidad como el de la BUAP, se vean envueltos en la necesidad de incorporar al menos los principales lineamientos del perfil de este modelo de educación para el neoliberalismo.

4.2 Panorama sociodemográfico en México 1940 – 2010, contexto estructural de la transformación de la relación educación – trabajo

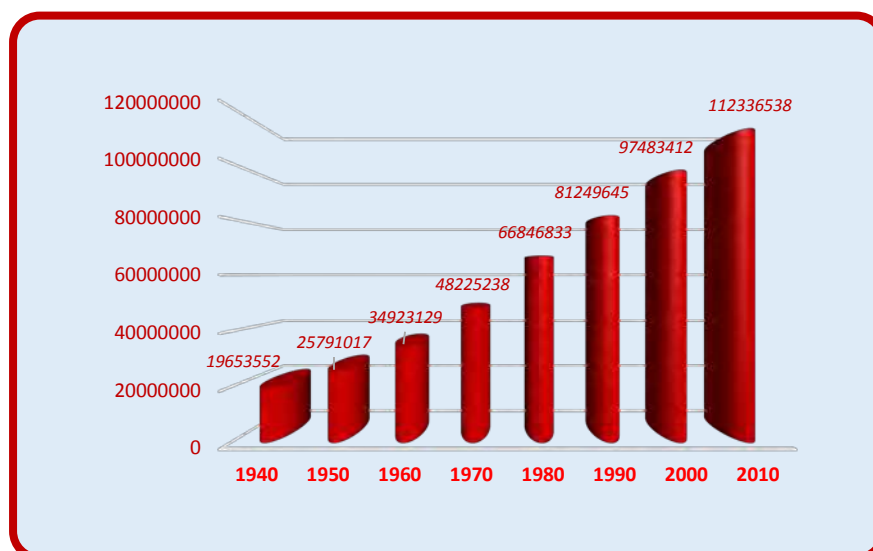
Para objetivar este panorama, revisaremos las tendencias poblacionales identificadas en los censos nacionales en un período de seis décadas, buscando en el plano temporal indicadores que pongan de relieve las características que se suponen en el «antes» y en el «después» del proceso, con objeto de incluir el impacto económico positivo del periodo de sustitución de importaciones y el de crisis de los setentas, como referentes ante las transformaciones derivadas del reordenamiento geopolítico y económico de los noventa.

Desde una perspectiva estructural, el «antes» quedaría definido de la década de los 40 a la de los 80 del siglo pasado, y el «después» de los 80 a la primera década del nuevo siglo, periodo que concuerda con la implantación del modelo neoliberal, su consolidación, y los primeros síntomas de crisis del mismo.

En esta lógica, arrancamos el análisis estadístico con una reconstrucción de la trayectoria poblacional en un periodo donde se incluyen los cortes temporales de nuestro análisis.

En el siguiente gráfico se considera el crecimiento poblacional en números totales reportado por los censos nacionales de 1940 a 2010.

GRÁFICA 4.1: CRECIMIENTO POBLACIONAL 1940 - 2010



Fuente: Elaboración propia. Datos de Censos Poblacionales 1940 – 2010, INEGI.

Los datos describen una trayectoria cuyo comportamiento se apega a una curva de crecimiento sostenido sin grandes sesgos o rompimientos, esta lógica nos sugiere un largo periodo de cierta estabilidad; aunque revisando las cifras con mayor detalle, podemos apreciar un ritmo de intenso crecimiento de 1940 a 1980, alcanzando una tasa de 240% en 40 años; atenuándose entre 1980 y 2010, al pasar de 66' 846,833 personas registradas por el censo de 1980 a 112' 336,538 en el de 2010, es decir una tasa de crecimiento de 68.05% en 30 años. La diferencia es significativa y nos señala un cambio en los ritmos de crecimiento a lo largo del periodo estudiado.

Los números absolutos acotan un incremento de más de 45 millones de personas en las últimas tres décadas. Si revisamos el comportamiento de 1940 a 1980 veremos que el crecimiento del periodo fue de poco más de 47 millones en cuarenta años, en esta diferencia se puede apreciar un desaceleramiento del ritmo de crecimiento poblacional después de 1980.

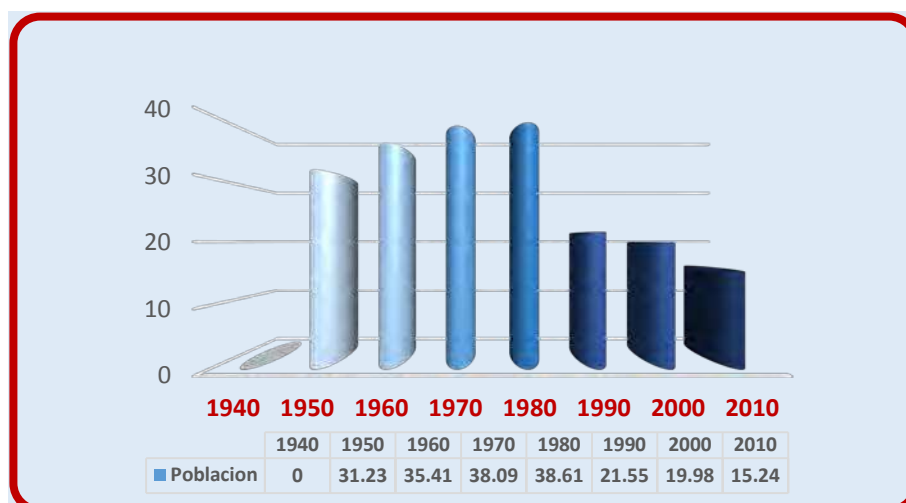
No perdamos de vista que la primera impresión es de un crecimiento poblacional sostenido, esta evita observar la existencia de un punto de quiebre que marca el cambio tendencial de este comportamiento; utilizando otro recurso estadístico se puede detectar su presencia.

Si consideramos la tasa de crecimiento poblacional,³⁷ la cual permite calcular el crecimiento de un periodo a otro, en este caso, de una década a la siguiente, encontramos que en realidad el ritmo de crecimiento no es homogéneo, ya que, a partir de 1980, como se puede observar en el gráfico 4.2, la tendencia es a la baja.

De 1940 a 1980, la tasa de crecimiento promedio fue de 35.5% por década, a partir de 1980 el ritmo disminuye en 17 puntos porcentuales pasando de 38.61% a 21.55%, de 1990 al 2000 la tasa baja en 1.57%, y de 2000 a 2010 se reduce en 4.74 puntos porcentuales.

³⁷ Tasa de crecimiento poblacional: $[(P_2 - P_1) / P_1] \cdot 100$

GRÁFICA 4.2: TASA DE CRECIMIENTO POBLACIONAL 1940 - 2010

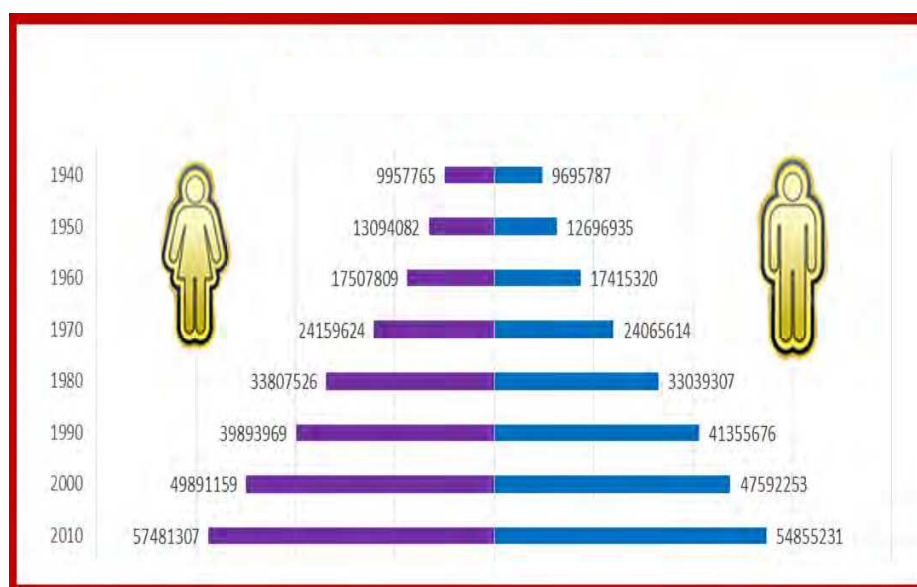


Fuente: Elaboración propia. Datos de Censos Poblacionales 1940 – 2010, INEGI.

En esta perspectiva se puede apreciar el quiebre que se da a partir de la década de 1980, también hay que observar que de 1970 a 1980 el crecimiento fue de apenas 0.52 puntos porcentuales, resultado de la conclusión de la fase de crecimiento sostenido para dar paso a una tendencia a la baja de la tasa de crecimiento.

En cuanto a la distribución poblacional por sexo, se mantuvo una diferencia mínima promedio a favor de la mujer de 1.2 % en todo el ciclo, como se ve en la gráfica siguiente.

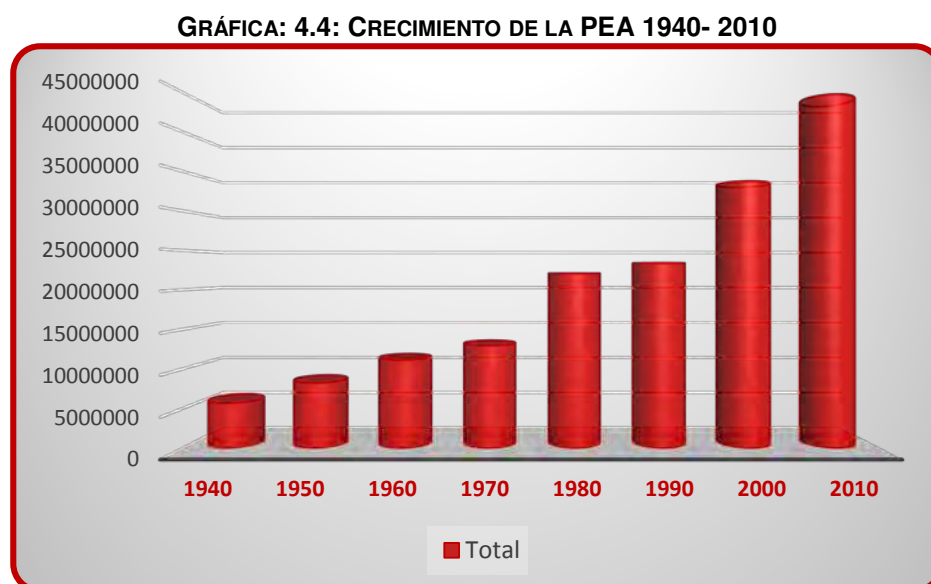
GRÁFICA: 4.3 DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN SEGÚN SEXO



Fuente: Elaboración propia. Datos de Censos Poblacionales 1940 – 2010, INEGI.

Esta diferencia no se corresponde con el comportamiento de la mayoría de los indicadores que se trabajaran, donde la participación de la población femenina se apreciará por debajo de la masculina, salvo contadas excepciones.

Otro de los elementos del panorama general que es importante revisar, es el progreso de los indicadores referentes a la Población Económicamente Activa (PEA).³⁸ Si bien este grupo poblacional rebasa en todos los sentidos al que trata esta investigación de manera específica, pues el concepto de PEA es muy amplio, finalmente la población objeto queda incluida, de manera que las observaciones a este indicador tienen la validez general que requerimos para hacer los contrastes necesarios que pongan en evidencia la idea de un quiebre que contextualice los cambios estudiados, lo que se observa en el siguiente gráfico.

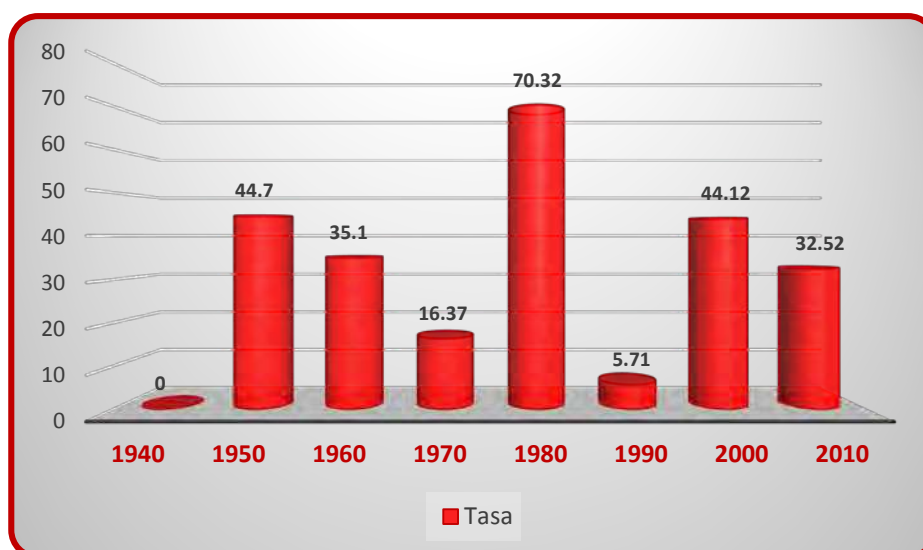


Fuente: Elaboración propia. Datos de Censos Poblacionales 1940 – 2010, INEGI.

En la trayectoria de la PEA por década, se observa un crecimiento sostenido, lo que se aprecia diferente si vemos el gráfico de la tasa de crecimiento, encontrando lo siguiente.

³⁸ De acuerdo con el Glosario INEGI, son todas las personas de 12 y más años que en la semana de referencia realizaron algún tipo de actividad económica, o formaban parte de la población desocupada abierta. <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/glogen/default.aspx?t=ehne&c=4394>

GRÁFICA: 4.5: TASA DE CRECIMIENTO DE LA PEA 1940 - 2010



Fuente: Elaboración propia. Datos de Censos Poblacionales 1940 – 2010, INEGI.

De la década del 50 a la del 70 se manifiesta una caída de 28 puntos porcentuales, en el ritmo de crecimiento, del 70 al 80 se incrementa significativamente en 54 puntos porcentuales, para descender de nuevo, llegando al punto más bajo de la serie en el censo de 1990, en la siguiente década se recupera la tendencia a crecer, pero en 2000 la tasa de crecimiento apunta de nuevo a la baja.

Si repetimos esta exploración incluyendo la variable sexo, se aprecian tendencias que nos muestran otras inconsistencias de la PEA.

GRÁFICA: 4.6 CRECIMIENTO DE LA PEA SEGÚN SEXO



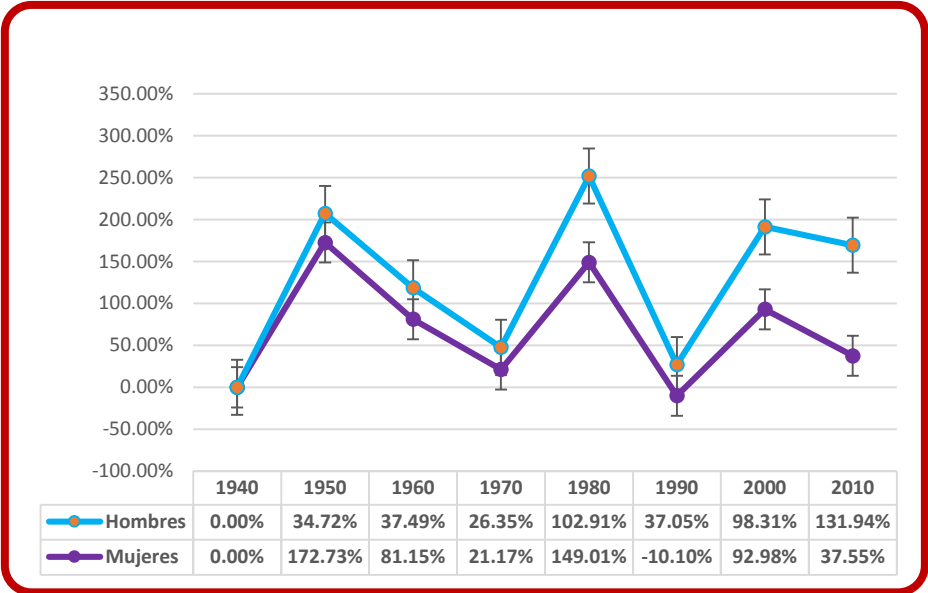
Fuente: Elaboración propia. Datos de Censos Poblacionales 1940 – 2010, INEGI.

En el gráfico anterior se observa que la diferencia favorece ampliamente a los hombres, lo cual constituye un significativo referente histórico social, para el ulterior análisis de los indicadores de mayor especificidad para este trabajo.

Las diferencias por ciclo nos muestran que la distancia proporcional de la variable mujer respecto a la variable hombre se ha recortado, pues en 1940 la mujer participó apenas con 7.23% al total, en tanto que para 2010 participó con 32.78%.

Este indicador pone en evidencia diferentes características que muestran la desigualdad social y la necesidad de hacer precisiones ante la amplitud de este parámetro poblacional, por ejemplo, del total de la PEA en 2010, el 5% no contaba con ningún tipo de escolaridad; el 55% equivalente a 24' 678,782 personas sólo contaban con educación básica; el 19% contaba con educación media superior, y 20.5% declaró estudios superiores.³⁹

GRÁFICA 4.7: TASA DE CRECIMIENTO PORCENTUAL DE LA PEA POR SEXO



Fuente: Elaboración propia. Datos de Censos Poblacionales 1940 – 2010, INEGI.

En el este gráfico se muestra la tasa de crecimiento de la PEA desagregada por sexo, aquí se vuelve a poner de manifiesto el quiebre de la década de los 70, lo que

³⁹ En este rubro se pone de nuevo en evidencia la amplitud de los indicadores, en este caso la educación superior incluye: “a la población que tiene al menos un grado aprobado en estudios técnicos o comerciales con preparatoria terminada, profesional (licenciatura, normal superior o equivalente), maestría y doctorado” (INEGI, Censo 2010).

refiere los procesos de transformación derivados del fin del periodo de bienestar asociado al modelo de sustitución de importaciones.

En números gruesos la PEA del ciclo 2010 corresponde al 40% del total de la población, pero al especificar estas generalidades encontramos que las mujeres solo participan con 13% respecto al total; en cuanto a su desarrollo educativo, 3.6% no tenía ninguna preparación escolar; con educación básica eran 46.6%; y con educación superior 27.4%.⁴⁰ Relativamente estas cifras son mejores que las del grupo de hombres, aunque el volumen de la población femenil que participa en la PEA es menor.

Los indicadores revisados apuntan que al concluir la etapa del desarrollo estable se inicia un periodo de altas y bajas, pues cada uno de los rubros que se analizan refrendaron la idea del quiebre. Este panorama constituye el contexto estructural donde hacen su aparición ciertas tendencias antinómicas en la relación educación – trabajo aspecto que estaremos abordando constantemente.

4.2.1 Panorama educativo siglo XXI en México

En la perspectiva demográfica tradicional las tendencias son producto de un proceso evolutivo que se ha denominado *transición demográfica*, este término acuñado en 1934 por Adolphe Landry de origen francés, alude a un proceso de varias décadas en que las sociedades experimentan cambios poblacionales –como variaciones en las tasas de natalidad o mortandad o mayor nivel educativo- que las llevan a un estadio superior de desarrollo, y aunque este enfoque reconoce que estos procesos son producto de múltiples y diferentes causalidades en cada sociedad, se utiliza como un factor de referencia para explicar tendencias que habrán de constituirse en características de cada época.

En los países no desarrollados, este modelo no explica ciertas tendencias que contradicen lo que sucede en los países centrales. Como hemos apreciado, los avances, estancamientos y retrocesos de los distintos indicadores sociodemográficos en México, refieren contextos que se han configurado bajo

⁴⁰ Datos del Censo 2010, INEGI.

influencia de factores internos y externos que se apegan más a particularidades sistémicas que transicionales, como en el desarrollo de la educación básica.

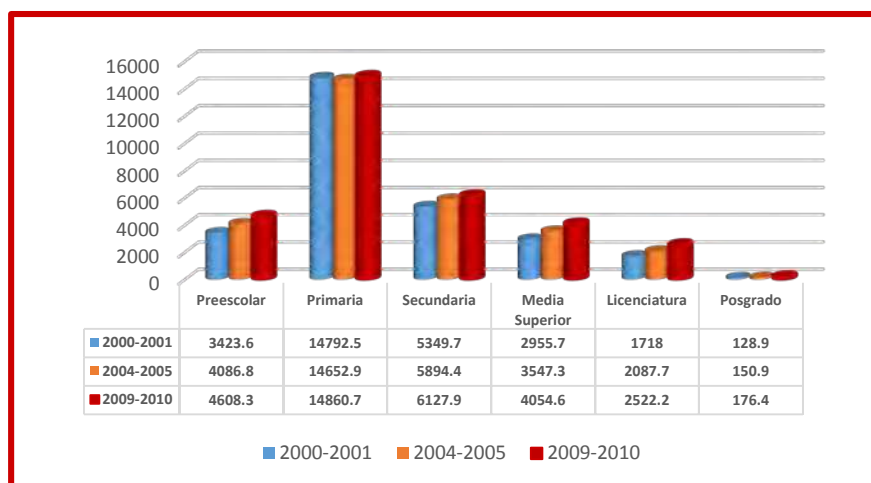
Históricamente las prioridades del Estado mexicano en materia educativa, desde la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, giraron siempre en torno a la educación básica, la primaria en particular; desde el proyecto vasconcelista de «Educación Nacionalista/Rural», hasta el «Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal», en 1992, se ponderó este nivel educativo, el cual cubre actualmente casi 100% del grupo de edad.

La movilidad de los indicadores sociodemográficos en México se intensificó en el periodo de sustitución de importaciones, cuyo origen se insertó en una dinámica de orden coyuntural de origen externo, con repercusiones contextualizadas por factores internos, y declinó con las crisis a partir de la década de los setenta.

Para concretar el contexto de análisis de los procesos de trastrocamiento de la relación educación – trabajo, se amerita una revisión de los indicadores que constituyen el panorama educativo del siglo XXI en México, entendido como producto de múltiples factores y no como un proceso transicional.

El crecimiento de la población escolar en la primera década del siglo XXI ya no presenta los bruscos cambios que se experimentaron en el último tercio del siglo pasado, como se puede apreciar en el siguiente gráfico.

GRÁFICA 4.8: POBLACIÓN ESCOLAR EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO EN LOS CICLOS ESCOLARES 2000-2001 A 2009-2010 (miles de alumnos)



Fuente: Cuadro 2.7(a), *Mercado Laboral de profesionistas en México*, ANUIES, 2012

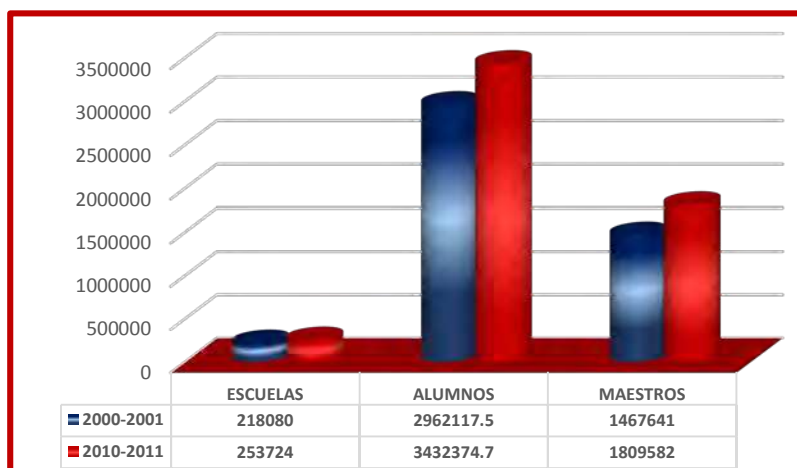
En el nivel de primaria se observa un breve descenso en el ciclo escolar 2004-2005 compensado en la siguiente observación, en el resto de los niveles el crecimiento es moderado y estable.

En estas observaciones se perfila ya que el principio que asociaba crecimiento con desarrollo perdió vigencia después de las radicales transformaciones del último tercio del siglo XX, en tanto, la evaluación de los indicadores se tornaba multifactorial, de esta manera, el crecimiento de los indicadores educativos analizados en la perspectiva transicional dejó de ser suficiente para sostener que el desarrollo educativo era el reflejo de una economía sana, por constituir el capital humano para mantener la productividad y competitividad económica.

Contra esta lógica, María de Ibarrola observa que “Hace ya tiempo que los investigadores rebasaron el enfoque de analizar la educación como una variable o factor benévolo causal, capaz de determinar o por lo menos delimitar, a la escala individual, el mejor desempeño del trabajo mismo, de los ingresos percibidos, de las posiciones laborales alcanzadas y, a escala social, el desarrollo económico de regiones y países.”⁴¹

En el siguiente gráfico se presenta el crecimiento de la matrícula, los profesores, y los planteles en la primera década del nuevo siglo, las tasas de crecimiento constatan lo que se afirmó anteriormente sobre el apaciguamiento de los cambios radicales que se apreciaban en los periodos de crisis.

GRÁFICA 4.9: DESARROLLO DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO 2000-2010



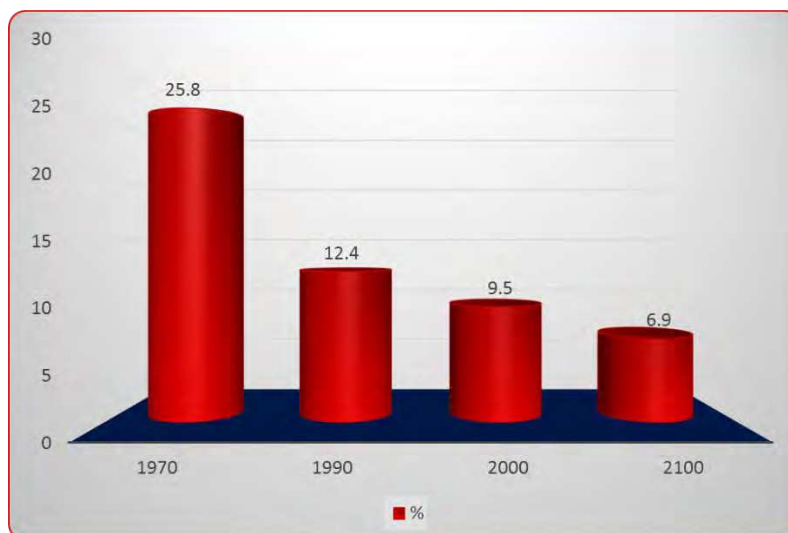
Fuente: Elaboración propia. Datos, Estadísticas Históricas, SEP.

⁴¹ María de Ibarrola, “Educación y trabajo,” *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10, no. 25 (abril-junio 2005): 303.

Las tasas de crecimiento del período son: para la variable escuelas 0.16%, para la variable alumnos 0.15% y para la variable maestros fue de 0.23%; en los tres casos no se alcanzó a modificar ni medio punto porcentual en diez años; comparando este comportamiento con los cambios de las etapas de crisis de los setenta y los noventa se aprecia un aspecto que puede interpretarse en dos sentidos, como proceso de estabilización o como proceso de estancamiento. Considerando las transformaciones estructurales me parece que la idea del estancamiento es más adecuada, incluso podemos encontrar casos de retroceso.

En el siguiente indicador aparecen las tendencias de cambio en las cifras de analfabetismo, problema que, pese al crecimiento de la cobertura en el nivel básico, aun es una situación real para muchos mexicanos y mexicanas.

GRÁFICA 4.10: PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN ANALFABETA DE 15 AÑOS Y MÁS



Fuente: Elaboración propia. Datos: Sistema Nacional de Estadística Educativa, SEP.

Si se observa el periodo como un bloque que va de la década de 1970 a 2010, el analfabetismo en México ha disminuido radicalmente, pasando de 25.8% a 6.9%. Pero de la década de 1990 al 2000, el abatimiento del analfabetismo sólo avanzó 2.9 puntos porcentuales, del año 2000 al 2010, el indicador sólo cambio en 2.6%.

A pesar de los avances en todos los rubros del Sistema educativo nacional, manifiestos en el desarrollo positivo de muchos de sus indicadores, y en la ampliación de los grados educativos obligatorios en las últimas décadas, aún persisten las desigualdades.

4.2.2 Desarrollo estructural del sistema de educación superior

El sistema de educación superior presenta una gran diversidad institucional, su número se ha incrementado significativamente desde la década de 1990, pero también sus modalidades. A la oferta tradicional de universidades federales, estatales, tecnológicos federales y descentralizados, se han sumado las universidades tecnológicas, las universidades politécnicas, las universidades interculturales y otras variantes de institutos de investigación. De acuerdo con la SEP, en 2015 operaban 885 instituciones públicas de educación superior.

GRÁFICA 4.11: INSTITUCIONES PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO



Fuente: Subsecretaría de Educación Superior, en: www.ses.sep.gob.mx/instituciones-de-educacion-superior

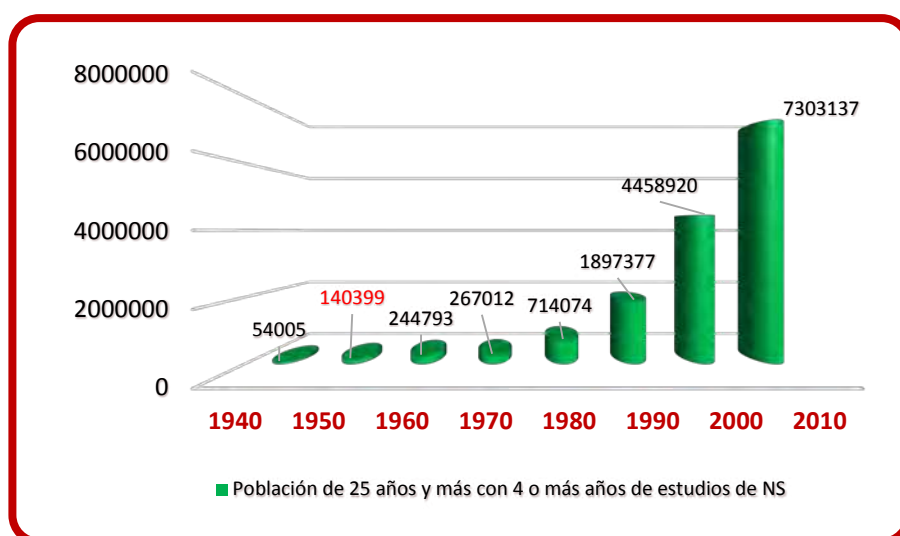
Ya enlistamos algunas características de la PEA y su distribución de acuerdo al nivel educativo que poseen; el censo de 2010 registró que tan sólo 20.5 % del total de la población poseía algún tipo de educación superior, chequemos ahora los datos generales sobre el desarrollo histórico de esta característica.

En la siguiente gráfica se ilustra el comportamiento de la población con estudios de nivel superior; para el INEGI el indicador contempla aquellos de 25 años o más de edad, que declaran haber aprobado al menos 4 años de estudio en el nivel superior. Para no entrar en controversia con otras publicaciones institucionales que

consideran profesionista sólo aquellos que cuentan con el título profesional, optamos por manejar un indicador oficializado.⁴²

Cuando hablemos de profesionistas estaremos refiriendo a los egresados de las instituciones de nivel superior, y que así se han considerado por las estadísticas, como por ejemplo las que publica el Observatorio Laboral Mexicano (OLM) de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS).

GRÁFICA 4.12: DESARROLLO DE LA POBLACIÓN CON ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR



Fuente: Elaboración propia. Datos de Censos Poblacionales 1940 – 2010, INEGI. El dato en rojo se calculó pues el censo correspondiente no lo recogió.

La tendencia que se observa en el gráfico anterior da cuenta de un progreso significativo de la población con estudios de nivel superior, pues de la cifra que registra el censo de 1940 equivalente a 54, 005 habitantes con esta característica, a la cifra de 2010 de 7'303,137 hay una diferencia de más de siete millones de personas, no obstante, esta última cantidad es tan sólo 6.5 % del total de la población registrada por el censo del año 2010.

Aunque en general se observa un progreso de los niveles educativos de la población en cada censo estudiado, el fenómeno de «expansión educativa» que supone que cada generación de mexicanos cuenta con más grados educativos que

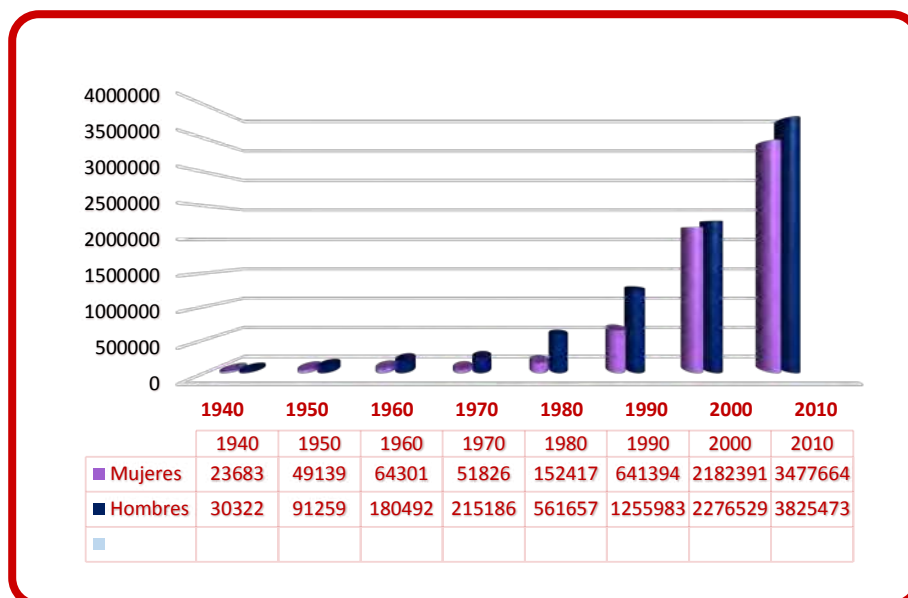
⁴² La información de los censos que hemos considerado para este estudio, de 1940, a 2010, no tiene un formato homogéneo, de manera que hemos tratado de mantener una presentación que conserve el valor de los indicadores estudiados tratando de superar esta limitación.

la anterior, no es en realidad una constante, pues al desagregar los números absolutos encontramos detalles que se aprecian sólo en un mayor nivel de especificidad.

Es importante señalar que la presencia de la mujer en la educación superior ha sido históricamente inferior a la de los hombres, sin embargo, la incorporación de las mujeres a los estudios superiores se aceleró a partir de la década de los 80 y los 90. Para el año 2000 el número de mujeres con estudios superiores alcanzaba el 49% del total, contra 51% de los hombres, y en 2010 la relación se dio de 48% las mujeres y 52% los hombres, es decir en los últimos 25 años casi se iguala el porcentaje de participación en educación superior de hombres y mujeres.

En el siguiente gráfico se aprecia el comportamiento de este indicador.

GRÁFICA 4.13: CRECIMIENTO DE LA POBLACIÓN CON ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR DISTRIBUIDOS POR SEXO



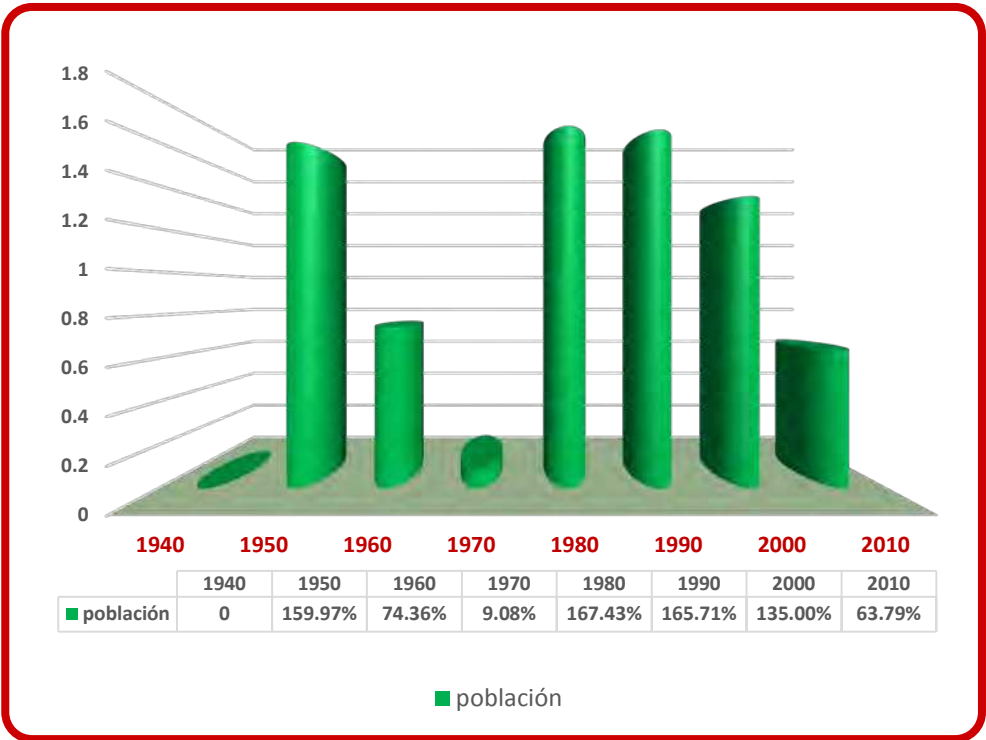
Fuente: Elaboración propia. Datos de Censos Poblacionales 1940 – 2010, INEGI.

Tal como señalan A. Mercado y J. Planas, “la expansión educativa femenina ha sido más rápida que la de los hombres, sobre todo a partir de los años sesenta y dada su menor presencia en los niveles superiores como punto de partida. Las generaciones más recientes de mujeres se equiparán a los hombres en estudios superiores y les aventajan ligeramente en el nivel básico.” (...) “las protagonistas

del crecimiento educativo, en los niveles superiores en las últimas dos décadas han sido las mujeres, casi en exclusiva”.⁴³

El cálculo de la tasa de crecimiento por periodo nos muestra una realidad menos abstracta, pues del empuje inicial se observa una desaceleración del ritmo de crecimiento hasta la década de los setenta, remontando en 1980 y manteniendo el ritmo hasta la siguiente década, para volver a la tendencia a la baja en 2000, la que se mantuvo hasta 2010, descendiendo en 10 años, 71 puntos porcentuales, como se observa en el siguiente gráfico.

GRÁFICA 4.14: TASA DE CRECIMIENTO DE LA POBLACIÓN CON ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR

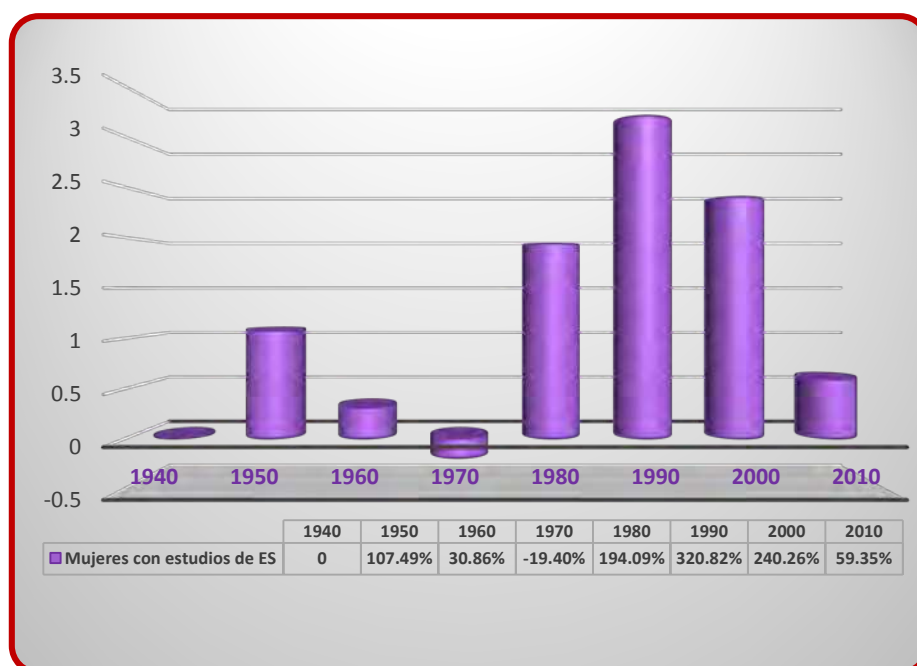


Fuente: Elaboración propia. Datos de Censos Poblacionales 1940 – 2010, INEGI.

Tendencias muy similares encontramos en el cálculo de la tasa de crecimiento de la población femenina que cuenta con estudios de nivel superior, observable en la siguiente gráfica. De nuevo encontramos el punto de máximo crecimiento, e inicio de la tendencia a la baja, en este caso es 1990.

⁴³ Abel Mercado y Jordi Planas, “Evolución del nivel de estudios de la oferta de trabajo en México. Una comparación con la Unión Europea,” *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10, no. 3 (abril-junio 2005): 330, 338.

GRÁFICA 4.15: TASA DE CRECIMIENTO DE LA POBLACIÓN FEMENINA CON ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR



Fuente: Elaboración propia. Datos de Censos Poblacionales 1940 – 2010, INEGI.

Cabe observar que el censo de 1970 registró el punto más bajo del periodo, manifestando un porcentaje de -19.4%, crecimiento negativo que fue remontado las dos décadas siguientes para caer de nuevo; de 1990 a 2010 se experimentó un descenso de 261 puntos, casi tres veces lo que había crecido hasta 1990.

El ritmo de crecimiento en el rubro de estudios superiores de la población femenina se ha aminorado, la de los hombres también, de mantenerse la tendencia que se expresó en las dos últimas décadas, es probable que para el censo de 2020 la mujer este por encima de los hombres en este rubro, aunque sea por unos 2 o 3 puntos porcentuales. En general se espera que “para el año 2025, la mitad de la población entre 19 y 23 años sea atendida por el sistema de educación superior”.⁴⁴

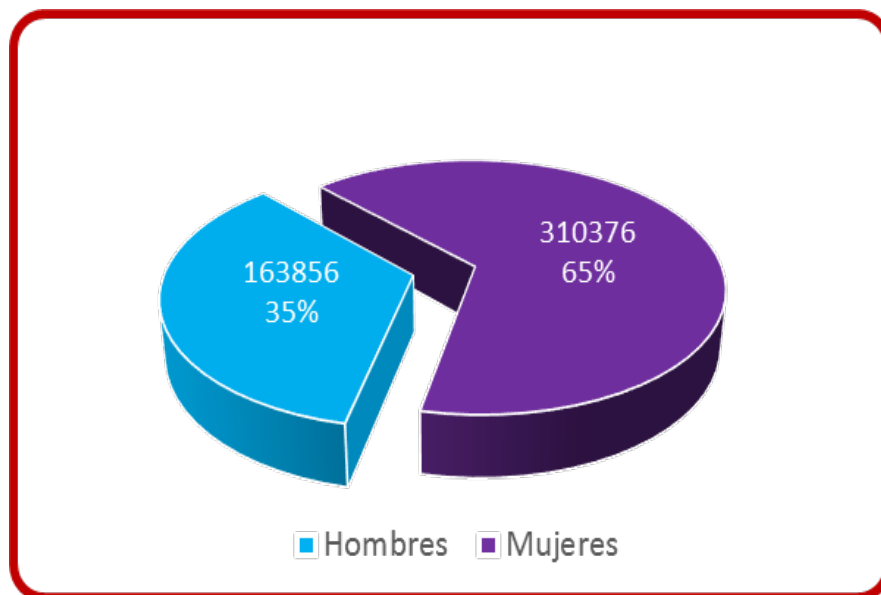
Esta afirmación tiene sustento en el comportamiento de la población femenina en los rubros de educación básica, y en las llamadas subprofesiones.⁴⁵

⁴⁴ Mercado y Planas, “Evolución del nivel de estudios de la oferta de trabajo en México,” 318.

⁴⁵ La categoría de “subprofesiones” corresponde a estudios de tipo técnico o comercial con secundaria terminada.

En el primer rubro, ya en 1990 la población femenina aventajaba a la masculina en 1 punto porcentual, equivalente en números absolutos a 803,322 personas. En tanto que, en el segundo, su dominio es contundente.

GRÁFICA 4.16: DISTRIBUCIÓN POR SEXO DE LA POBLACIÓN CON ESTUDIOS SUBPROFESIONALES



Fuente: Elaboración propia. Datos de Censos Poblacionales 1940 – 2010, INEGI.

En el censo de 1990, en el rubro de las subprofesiones, la población femenina aventajó a la masculina en 30 puntos porcentuales; del total, la participación de las mujeres fue de 65% contra 35% de los hombres, como se aprecia en el gráfico anterior.

4.3 Cambio estructural de los mercados de trabajo

En el capitalismo, la producción de plusvalor no es en sí suficiente, para que este proceso cumpla su finalidad debe realizarse el ciclo completo d-m-d', es decir, el plus de valor que se cristaliza en la mercancía debe ser consumido y convertirse de nuevo en dinero acrecentado. De manera análoga, la formación y egreso de profesionistas queda incompleta si no se concreta la ocupación productiva de estos, es decir, si no se integran en los mercados laborales, si no existen oportunidades de trabajo que consuman productivamente los recursos que adquirió el egresado en

su formación como profesionista. De esta manera, las expectativas sociales e individuales del egresado, si se cumplen, cumplen con la idea y el sentido de haber transitado por la educación superior.

Para contar con elementos de juicio sobre el ingreso al mercado laboral de los profesionales que egresan de las universidades, se deben considerar los contextos que determinan el comportamiento de los mercados, en este sentido, es relevante tener en cuenta las transformaciones estructurales experimentadas a partir de las crisis de los años setenta, los ochenta y los noventa del siglo pasado, donde se perfilaron las antinomias que originaron los procesos de trastrocamiento de la relación educación – trabajo.

Es comúnmente aceptado que las estructuras para transformarse se insertan en procesos de «muy lenta movilidad y muy larga data».⁴⁶ Esta afirmación sería plena si pensáramos al capitalismo como una estructura que se conforma junto a la modernidad y se mantiene hasta nuestros días. Sin embargo, en realidad se puede hablar de tres momentos diferenciados de cambio estructural en este sistema, en el periodo contemplado: el capitalismo liberal, el capitalismo regulado y el capitalismo desregulado, también denominado neoliberalismo o capitalismo flexible.

La característica del primero, considerando la divisa del «laissez faire, laissez passer», «dejar hacer, dejar pasar», nos remite a la libre competencia, define a la economía como libre y propia de una acción privada, es decir, sin la participación del estado. En este sentido, su estructura se funda en la idea de «libertad» de origen ilustrado, particularidad que le permite un amplio y largo desarrollo, pero plagado de contradicciones, pues en el marco libertario no se acepta ningún tipo de regulación.

El segundo momento se conforma en congruencia con la actualización norteamericana del modo de producción capitalista, conocida como «fordismo»⁴⁷ por sus características técnicas de producción masiva en serie, las cuales propician el principio de rigidez. Se trata de un sistema de economía regulada mediante la intervención del estado, este control fue la base del fortalecimiento de la estructura

⁴⁶ Hernández Laos, “Panorama del mercado laboral de profesionistas en México,” 100.

⁴⁷ No olvidemos que el modelo de referencia de este análisis es la versión capitalista estructurada en los EE.UU.

rígida, lo que funcionó mientras se mantuvieron los consensos del pacto social: estabilidad y crecimiento de la economía, pleno empleo, acceso general al consumo, oportunidades educativas, movilidad social, entre otros.

Entre la fundación y colapso del capitalismo regulado de estructura rígida, apenas transcurren 40 años, lo que nos habla de una mutación del principio de larga data de las estructuras, pues comparando con el estadio anterior de casi 300 años de vida, este parece efímero.

El tercer momento se funda en el desgaste de la regulación y la desestructuración del estado de bienestar, se instaura como un sistema de mercados libres de orden mundial dando lugar a una estructura flexible, característica que va a permear todos los ámbitos sociales. En esta conformación se puede apreciar la decadencia del principio de lenta movilidad de las estructuras, pues si algo va a mostrar la estructura flexible es el cambio constante y acelerado.

La transición de estructuras es un análisis necesario para este trabajo pues nos muestra la lógica de los cambios y constituye evidencia de nuestras afirmaciones sobre la relación educación – trabajo.

El capitalismo regulado se concreta como una formación social estructurada en la perspectiva de un «sistema cerrado», lo que consolidó su rigidez. Este singular orden se mantuvo gracias a un triple estándar: al interior del sistema, todos los beneficios del pacto social; al exterior, por una parte, el equilibrio inestable de la Guerra Fría, y por otra el mantenimiento de la dependencia de los países no desarrollados gracias a la enorme deuda externa.

Los países del «tercer mundo» no fueron considerados relevantes dentro del entorno del sistema; aquellos que se beneficiaron de la economía de guerra impulsando su industrialización, como México, no fueron los beneficiados al término de la misma del proceso de desconcentración de la industria ligera norteamericana, la que fue trasladada al Japón por cuestiones estratégicas de orden militar.

La estructura rígida se sustentó en los principios fordistas, los cuales se difundieron como la forma adecuada de hacer las cosas, recordemos que esta forma se volvió cultura, determinó *habitus*, estilos de consumo, visión del mundo. El

fordismo dio lugar a una sociedad de consumidores, al desarrollar la producción serial y masiva, de la abundancia de «lo mismo».

El curso del modelo regulador demandó también más personas educadas y con mayores niveles educativos, lo que de paso legitimaba al sistema, pues auge económico, más auge educativo, constituyeron la base de la movilidad social controlada y la distribución equitativa meritocrática.

La idea de rigidez alcanzó el cenit en aquella frase que pronunció Henry Ford sobre el color de los coches: “Los clientes tendrán un auto del color que quieran, ¡siempre y cuando lo quieran negro!”⁴⁸ Sin embargo, la estructura rígida de la regulación empezó a padecer el desgaste que padecen todos los sistemas que se asumen cerrados, la acumulación de entropía en el entorno.

La mutación estructural se empezó a configurar en el marco de las crisis, pero el proceso desestabilizador, -entiéndase el incremento de complejidad entre el sistema y su entorno, conformando una condición de alta entropía, así como la incapacidad de la estructura rígida para producir autopoiesis- tuvo que combinar crisis financiera, crisis energética, crisis de las materias primas, crisis política, así como la reactivación intensiva de la migración interna y externa hacia los países centrales, para que el quiebre del modelo regulador y del bienestar generalizado se hiciera evidente en todo el mundo.

En otras palabras, el colapso entrópico de las estructuras rígidas dio a luz a las estructuras flexibles, y con ellas a un nuevo modelo de acumulación, más fuerte, más perverso y más complejo.

El relevo estructural modificó radicalmente los principios de la estructura sistémica, de manera que, si a ésta se le refería como regulada, la nueva se manifestará abiertamente desregulada, desatando procesos de ajuste en todos los ámbitos sociales, incluyendo a los mercados en general y a los laborales en particular.

Coriat comenta sobre los cambios estructurales:

Ya se trate del mercado interior o del mercado mundial, se ha verificado una mutación central: con el surgimiento de nuevos comportamientos de consumo, marcados con el

⁴⁸ Benjamín Coriat, *El taller y el robot*, Trad. Rosa Ana Domínguez Cruz (México: Siglo XXI, 2004), 26.

sello de la diferenciación, se abren paso nuevas normas de competencia. Éstas se refieren tanto a la naturaleza y la «calidad» de los productos como a los costos. (...) Las consecuencias de semejante tipo de situación, sobre las estructuras de producción, son considerables. La consolidación de esas nuevas normas de competencia, (...) consuma definitivamente la muerte de los sistemas rígidos de grandes volúmenes de productos estandarizados. De ello resulta la necesidad de líneas flexibles de producción. Flexibles, es decir capaces de fabricar sin una mayor reorganización productos diferentes, a partir de una misma organización básica de los equipos y con una reducida demora de ajuste.⁴⁹

La desestructuración de la regulación se llevó a cabo en apenas una década, tiempo record para una transformación tan profunda como ésta, lo cual no fue fácilmente digerido por el ciudadano común, ni por muchas de las instituciones creadas en el marco de este modelo. La educación superior es uno de estos espacios, donde a pesar de lo obvio de la nueva realidad, se siguió pensando en la lógica reguladora, al mantener las expectativas sobre el proceso de inserción de los egresados al mercado laboral.

En este razonamiento Bauman señala “El hecho de que la estructura sistémica se haya vuelto remota e inalcanzable, combinado con el estado fluido y desestructurado del encuadre de la política de vida, ha cambiado la condición humana de modo radical y exige repensar los viejos conceptos que solían enmarcar su discurso narrativo.”⁵⁰

Los mercados flexibles se reinventan constantemente apuntando a la estandarización de procesos para hacer más eficientes a trabajadores polivalentes que sustituyan a los especializados, estas prácticas de reingeniería de acuerdo con Sennett, no han concluido en el incremento de la productividad, el “resultado básico es la reducción de puestos de trabajo”.⁵¹

Otra particularidad de la flexibilidad de los mercados es la intensa movilidad de la fuerza de trabajo, y de las propias empresas, donde concurren variables de orden

⁴⁹ Ibíd.

⁵⁰ Bauman, *Modernidad líquida*, 13.

⁵¹ Sennett, *La corrosión del carácter*, 50.

mundial, por su parte los trabajadores siguen a las empresas, y estas persiguen condiciones de mayor desregulación.

La característica flexible de los mercados laborales es supuestamente considerada en los procesos formativos de los profesionales actuales, al inducirlos en la lógica del emprendedurismo, esta es, sin embargo, una forma de ocultar la realidad que confronta el egresado, pues al no encontrar trabajo, ni poder fundar una empresa, asumirá que no fue capaz de adquirir las competencias que exige el mercado en la actualidad.

La competencia de *emprendimiento* que se inculca en los estudiantes de educación superior, apunta más bien al desarrollo de la competencia de *tolerancia a la incertidumbre*, a reconocer la fragilidad de los derechos laborales y a asumir que cada quien debe «rascarse con sus propias uñas», pues nadie se hará responsable de los que no logren insertarse al mercado laboral.

En una nota aparecida en el portal web de la revista Forbes, se informa de la labor de un tal «Instituto Global de Emprendedurismo y Desarrollo» que opera desde 2011 en 122 países, con sede en Washington D.C., el cual se autoconcibe como una institución de investigación y consultoría *sin fines de lucro*, que se ocupa de promover oportunidades económicas.⁵²

Este organismo afirma que México ocupa la posición 62, de un total de 118 países estudiados en el Índice Global de Emprendedurismo, es decir, de actitud, habilidad y aspiraciones emprendedoras. “Estos rankings se determinan utilizando un conjunto de variables institucionales e individuales, así como una serie de «pilares» que el índice considera fundamental para el desarrollo económico.”⁵³ En esta nota se afirma que en México siete de cada 10 empleos los generan las Pymes. Muchas de estas «pequeñas y medianas empresas» en realidad son emprendimientos que operan con una persona de manera que parte de esos siete empleos seguramente tres son de sí mismos.

⁵² Luis Aguirre, “Potencializando el emprendedurismo y su impacto económico,” FORBES (sitio web México), 22 de agosto 2013, consultado el 30 de agosto de 2015, <http://www.forbes.com.mx/potencializando-el-emprendedurismo-y-su-impacto-economico/>. La pregunta es, sin fines de lucro, cómo es que opera en 122 países.

⁵³ *Ibíd.*

En resumen, el cambio estructural favorece definitivamente al gran capital. La flexibilidad laboral apunta ahora a la utilización mínima de fuerza de trabajo genérica y calificada, ya que los procesos de valorización y de acumulación de capital no dependen ahora exclusivamente del uso de fuerza de trabajo viva. Ulrich Beck comenta la tendencia del sistema productivo a reducir el uso de trabajo al mínimo en los siguientes términos:

Los empresarios han descubierto la nueva fórmula mágica de la riqueza, que no es otra que «capitalismo sin trabajo más capitalismo sin impuestos» (...) Los países de la Unión Europea se han hecho más ricos en los últimos veinte años en un porcentaje que oscila entre 50% y 70%. La economía ha crecido mucho más deprisa que la población. Y, sin embargo, la UE cuenta ahora con veinte millones de parados, cincuenta millones de pobres y cinco millones de personas sin techo. ¿Dónde ha ido a parar este plus de riqueza? En Estados Unidos, es de sobra sabido que el crecimiento económico sólo ha enriquecido al 10% más acomodado de la población. Este 10% se ha llevado el 96% del plus de riqueza.⁵⁴

Los cambios estructurales son multideterminados, responden no sólo a la evolución transicional, tampoco todos se deben a rupturas por la acumulación de contradicciones, o de complejidad, como ya se comentó en otra parte de este trabajo, también, son diseño de políticas a la medida, como es el caso de la incorporación de América Latina al proyecto neoliberal a través del Consenso de Washington firmado en 1989 por los Organismos Financieros Internacionales y que cada país implementó bajo condiciones propias, pero en la línea general definida por esta propuesta de reestructuración.

4.3.1 Empleo, subempleo y desempleo en los mercados de trabajo profesional

En el mundo del trabajo se presentan problemáticas que implican distintos niveles de percepción que llevan a diferentes conclusiones respecto de un evento que pudiera ser el mismo en general, por ejemplo, si una persona no tiene trabajo es un

⁵⁴ Ulrich Beck, *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Trad. Bernardo Moreno (Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2008), 23.

desempleado más en la estadística, lo mismo aplica si realiza labores en la informalidad. Si esta es una persona sin instrucción o sólo cuenta con educación básica, se trata de personas que cada vez tienen menos peso en el esquema laboral; pero si se trata de un profesionista que no tiene empleo o labora en actividades que no tienen que ver con lo que estudió, ya no es simplemente un número más de la estadística, se convierte en una preocupación social, pues el hecho atenta contra una percepción que aún domina en el sentido común, «se trata de una persona que se preparó para trabajar, no de cualquier persona».

Objetivamente hablando, no se pueden aceptar conclusiones que provengan de la perspectiva del sentido común, en el caso del ejemplo, se trata de dos situaciones diferenciadas, pero ambas, son partes de un mismo rubro de análisis.

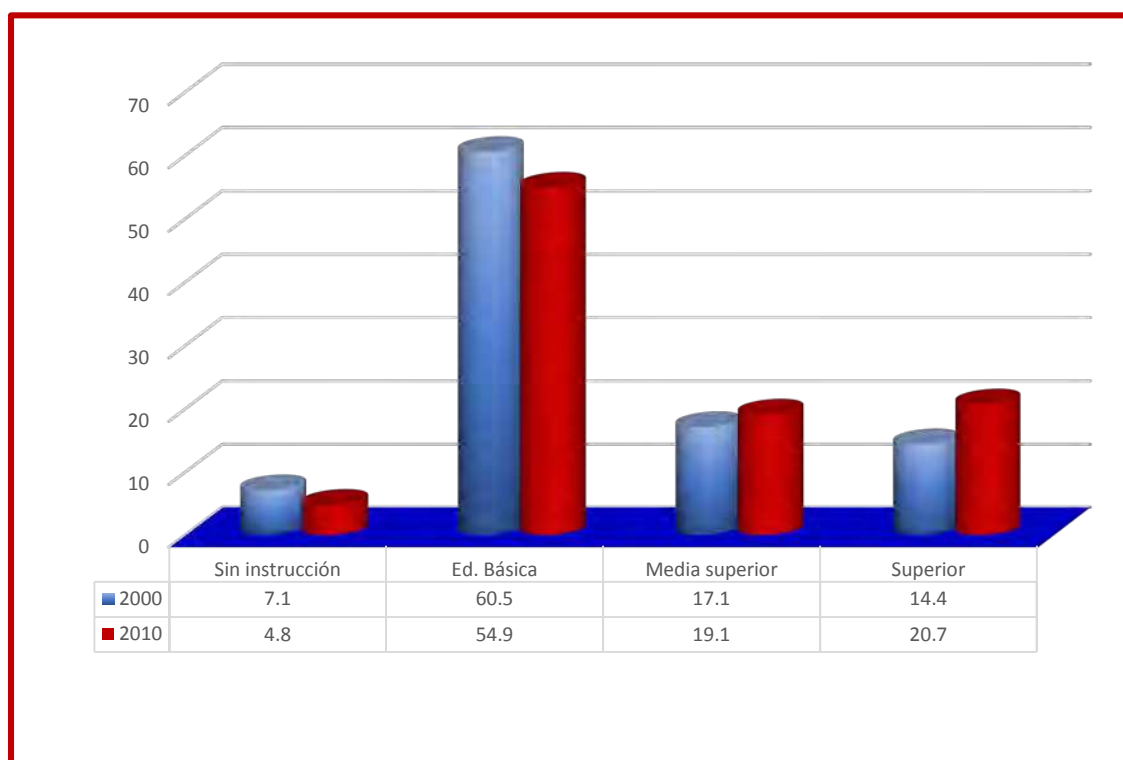
En este bloque revisaremos los tres indicadores que describen el estado del mercado laboral de profesionistas: empleo, subempleo y desempleo, esta exploración nos aporta información básica para la valoración general de la relación que existe entre educación superior y mercado laboral en México.

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), en el segundo trimestre de 2015 el número de profesionistas ocupados en el país fue de 7.6 millones de personas, este monto representa únicamente el 15.1% del total de la población ocupada, lo que significa que el 84.9% de los que trabajan, lo hacen, aunque no cuenten con educación superior.

En números globales la población ocupada con estudios de nivel superior se redujo de 2010 a 2015, del 20%, al 15.1%, creciendo los que no alcanzaron este nivel de 80% a 84.9%.

En el siguiente gráfico se puede apreciar la distribución comparativa de la población ocupada de acuerdo al nivel escolar en el periodo 2000 a 2010. Es interesante observar que existe una tendencia a la reducción del número de ocupados que no poseen instrucción y los que cuentan sólo con educación básica, siendo en 2010, 2.3% y 5.6% menos, respectivamente que en el año 2000. Sin embargo, en México, la población con educación básica sigue siendo la que tiene más ocupados, alcanzando en 2010 el 54.9 % del total.

GRÁFICA 4.17: POBLACIÓN OCUPADA DE 12 Y MÁS AÑOS, POR NIVEL ESCOLAR COMPARATIVO 2000 - 2010



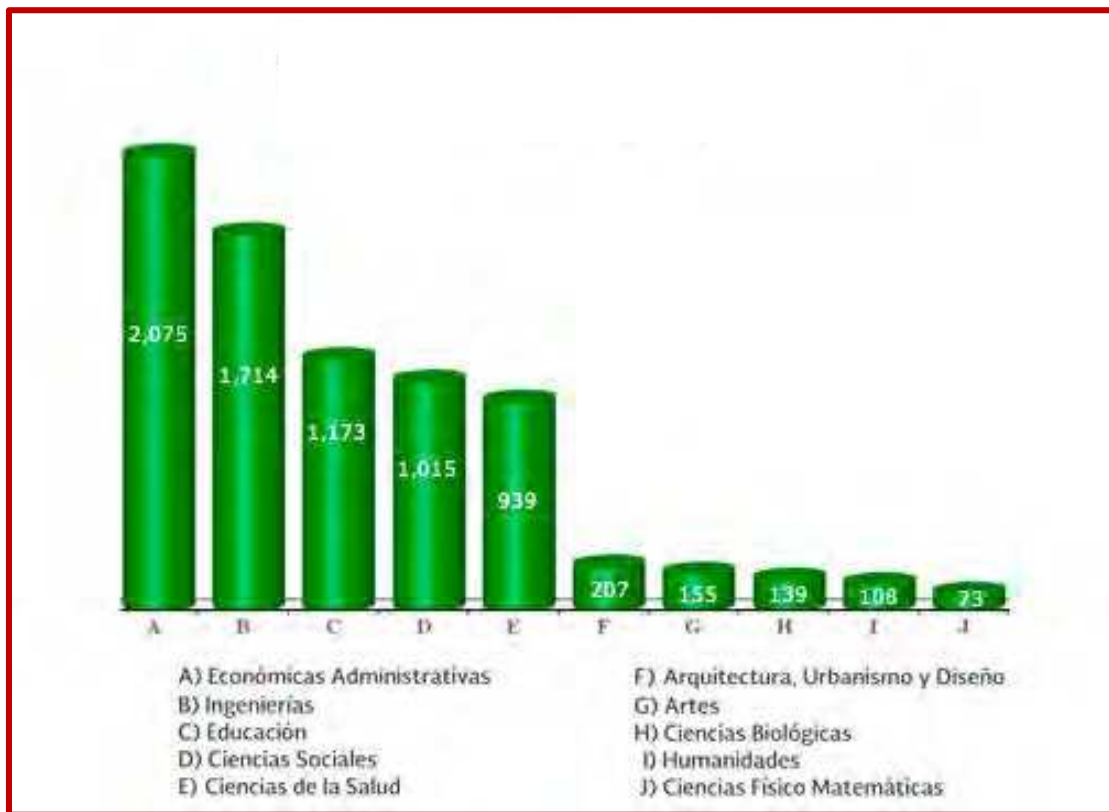
Fuente: Elaboración propia. Datos, INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda 2000; INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

En cuanto a los que poseen educación media superior y superior la tendencia es de incremento, la primera creció 2 puntos porcentuales, y la segunda 6.3 %, pero ni juntando estas categorías se alcanzaría la cobertura que tienen actualmente los ocupados con educación básica.

La lectura de estas estadísticas apunta a confirmar que la fuerza de trabajo calificada con educación media superior y superior, no es la más relevante para los procesos productivos y de prestación de servicios, y aunque se ha incrementado el número de ocupados con este nivel educativo, en general sigue siendo menor la demanda de trabajo calificado que la oferta, pero no en grado problemático.

El Observatorio Laboral Mexicano (OLA) distribuye el total de las carreras profesionales en 10 áreas de conocimiento, de estas, cinco concentran el 91% de los profesionistas ocupados. La distribución de profesionistas ocupados por área de conocimiento se presenta en el siguiente gráfico.

GRÁFICA 4.18: PROFESIONISTAS OCUPADOS POR ÁREA DE CONOCIMIENTO
(MILES DE OCUPADOS)



Fuente: OLA, Tendencias del empleo profesional, segundo trimestre de 2015.

Recuperado el 18 de octubre de 2015 de:

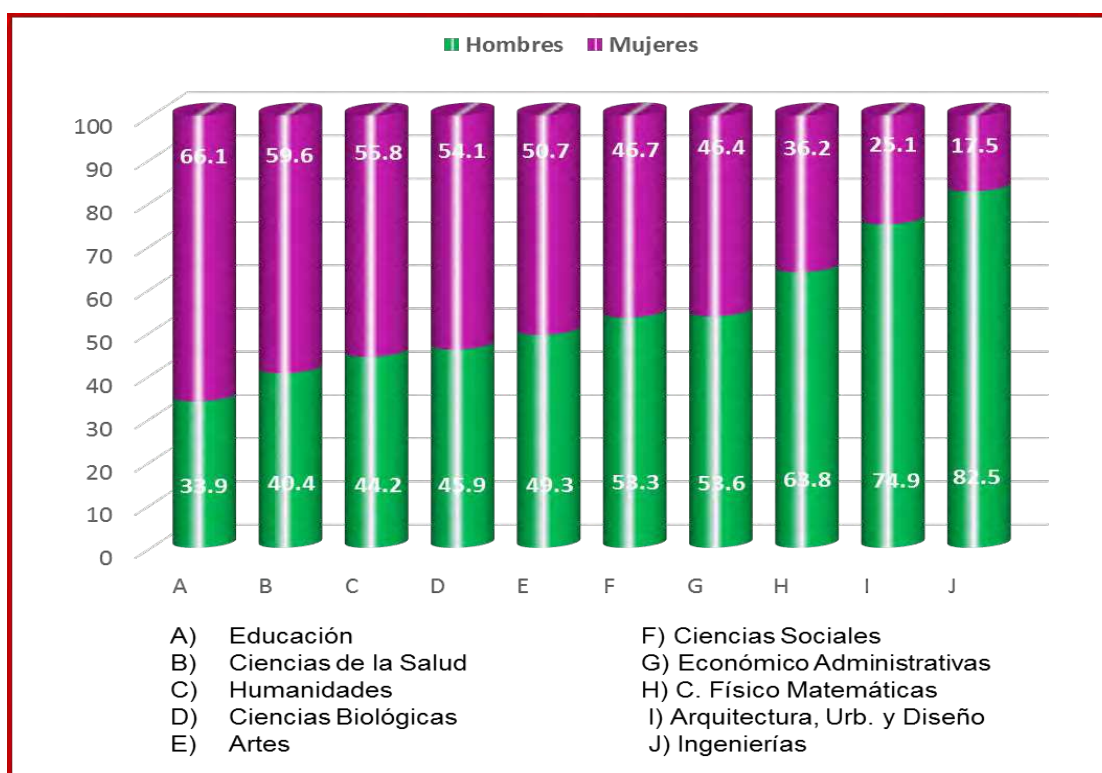
www.observatoriolaboral.gob.mx/swb/es/ola/tendencias_del_empleo_profesional?page=6

El área de conocimiento con mayor número de ocupados es la de las disciplinas Económico Administrativas con 2,075 miles de profesionales, le siguen las Ingenierías con 1,714 miles de ocupados. En cuanto a las áreas que tienen menos ocupados, son las disciplinas Físico Matemáticas donde hay apenas 73 mil profesionistas laborando.

Las áreas profesionales en donde las mujeres representan a más de la mitad del total de profesionistas ocupados son Educación, Ciencias de la Salud, Humanidades, Ciencias Biológicas y Artes. Tienen menor presencia en las áreas de Ingenierías, Arquitectura, Urbanismo y Diseño y en el área de Físico Matemáticas.

De los 7.6 millones de ocupados, 3.3 millones son mujeres, cubriendo 43.3% del total, las tendencias por género se mantienen casi balanceadas, en el número de ocupados y en su distribución por áreas de conocimiento como se ve en el gráfico siguiente.

GRÁFICA 4.19: DISTRIBUCIÓN DE PROFESIONISTAS OCUPADOS POR SEXO Y ÁREAS DE CONOCIMIENTO⁵⁵



Fuente: OLA, Tendencias del empleo profesional, segundo trimestre de 2015, consultado el 18 de octubre de 2015, www.observatoriolaboral.gob.mx/swb/es/ola/tendencias_del_empleo_profesional?page=2

El rubro del subempleo constituye un indicador que presenta algunos problemas metodológicos de medición por las distintas acepciones que le son atribuidas. Al tratarse de personas empleadas que tienen la voluntad de trabajar «mejor» y manifiestan su disponibilidad para ello, se cae en un terreno blando que contamina mucho el indicador, de hecho, se trata de un término que se usó formalmente en México a partir del año 2005 en la ENOE, refiriendo el término de población subocupada.

Fue la Organización Internacional del Trabajo la que empezó a utilizar el término para referir “a las personas ocupadas que no alcanzan su nivel de pleno empleo, es decir, a las que pese haber trabajado o haber contado con un empleo durante la

⁵⁵ Esta gráfica fue reelaborada pues en el original los datos por género aparecen en sentido inverso, puede verificarse consultando el *link* de la fuente.

semana de referencia expresan su voluntad de trabajar «mejor» o «de forma más adecuada», y se encuentran disponibles para hacerlo”.⁵⁶

En la ENOE se hace referencia a esta definición la cual considera sólo “a las personas ocupadas que declaran tener la necesidad y disponibilidad de ofertar más tiempo de trabajo de lo que su ocupación les permite”.⁵⁷ El término se empezó a acotar para referir al trabajo profesional en la perspectiva del significado «subemplear» de diccionario, que se refiere “al acto de emplear a alguien en un cargo o puesto inferior al que su capacidad le permitiría desempeñar” o, “población (profesionistas) que desempeña una ocupación que no tiene relación con los estudios que cursaron”.⁵⁸

La elasticidad del término queda de manifiesto en la observación que hace Alejandro Márquez al señalar “En algunas ocasiones, el término se emplea para hacer referencia a la población ocupada que carece de prestaciones sociales o para referirse a los ocupados en el denominado sector informal de la economía”.⁵⁹

Esta polivalencia semántica se refleja en la diversidad de datos que se publican, hay los que van desde un subempleo del 300%, 60%, 25%, 21%, 12.6%, 7%. Dada esta diversidad metodológica para la medición objetiva del subempleo, lo más adecuado es referir una fuente oficializada como la ENOE o el OLA.

En el caso de la ENOE los datos son más específicos, y son trimestrales desde 2005, en el gráfico que sigue se puede observar el porcentaje de subempleo de la población con estudios de nivel medio superior y superior. El dato del OLA es de 31% en promedio y se refiere específicamente a profesionales que desempeñan actividades que no concuerdan con sus estudios.

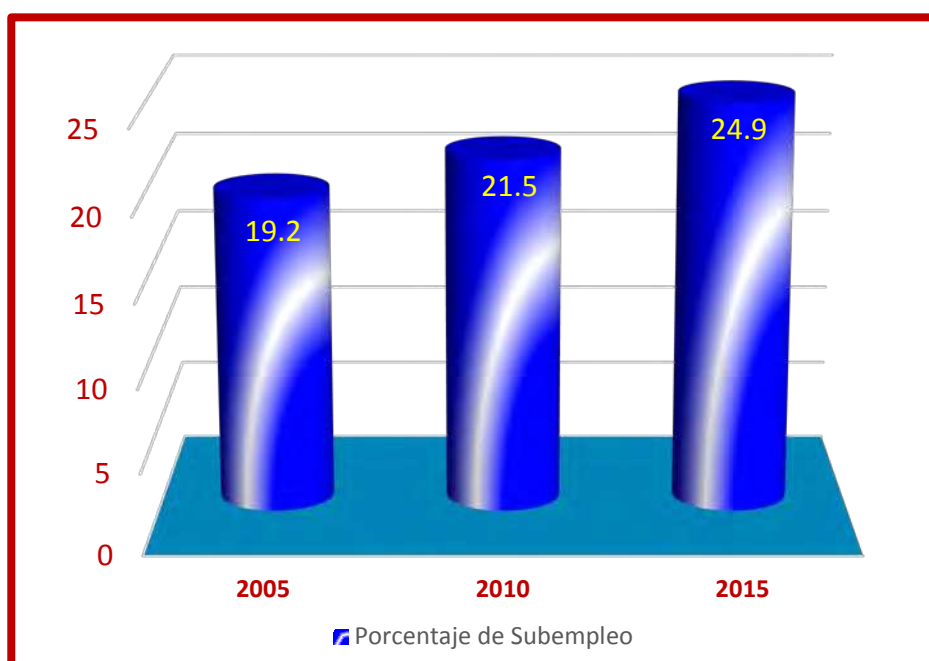
⁵⁶ Alejandro Márquez Jiménez, “La relación entre educación superior y mercado de trabajo en México,” *Perfiles Educativos*, XXXII, (2011): 172.

⁵⁷ *Ibíd.*, 173.

⁵⁸ *Ibíd.*

⁵⁹ *Ibíd.*

GRÁFICA 4.20: POBLACIÓN SUBOCUPADA CON ESTUDIOS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR Y SUPERIOR



Fuente: Elaboración propia. Datos de la ENOE, tercer trimestre de 2005, 2010, 2015

El desempleo presenta también ciertos problemas de medición, aunque no tan complicados como los del rubro anterior; el problema es más bien de comprensión por parte del grueso de la sociedad puesto que para ésta el desempleado es simplemente aquel que no tiene trabajo y ya. El Glosario INEGI establece que el término «desempleo abierto» se aplica “a las personas de 12 y más años que no laboraron o lo hicieron menos de una hora en la semana de referencia y que declaran haber buscado trabajo activamente en el mes previo a la semana de levantamiento, o bien entre uno y dos meses atrás, aun cuando no hayan buscado empleo en el último mes por causas ligadas al mercado de trabajo, pero que estén dispuestas a incorporarse de inmediato”.⁶⁰

Por su parte la ENOE habla de población desocupada y refiere “personas de 14 años y más que no estando ocupadas (o que hayan trabajado menos de una hora) en la semana de referencia, declaran haber buscado incorporarse a alguna actividad económica, en algún momento del último mes transcurrido”.⁶¹

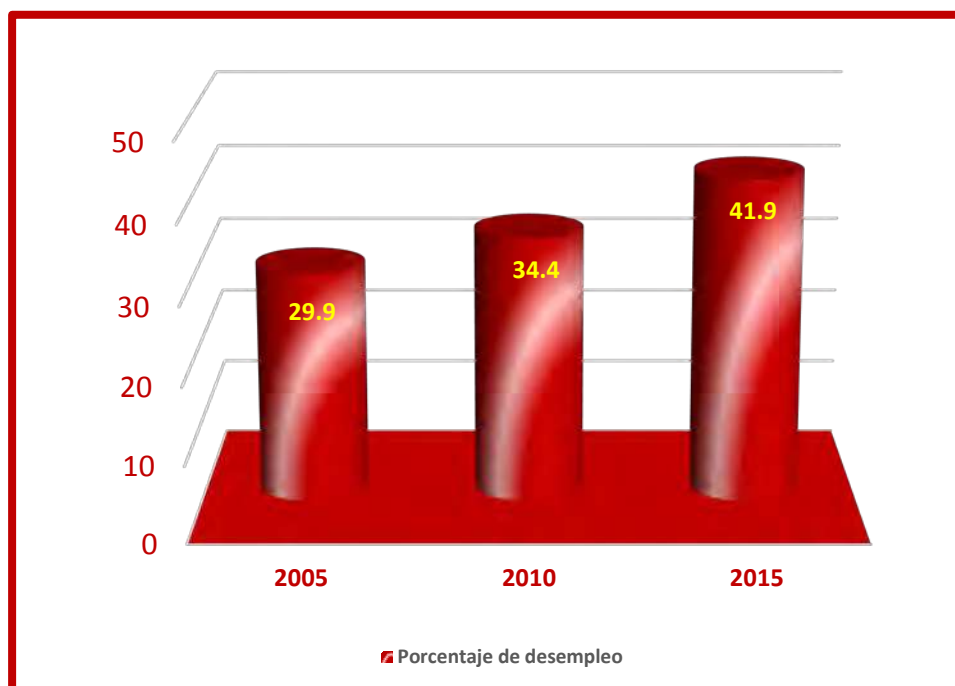
⁶⁰ Ibíd., 172.

⁶¹ Paulo Cantillo, “El 40.4% de desempleados cuenta con estudios profesionales,” Excélsior, 25 agosto de 2014, consultado el 25 de julio de 2016, <http://www.dineroenimagen.com/2014-08-25/42344>.

Hernández Laos declaró en Excélsior “los egresados han estado creciendo en los últimos 20 años de manera muy dinámica, alrededor de cinco por ciento anual (...) Las plazas laborales han estado creciendo lentamente, y la razón es porque la economía mexicana está atascada, ha tenido tasas de crecimiento muy bajas para las necesidades del país. Por eso el empleo crece poco”.⁶²

De acuerdo con la ENOE, el número de personas desocupadas con nivel de estudios medio superior y superior fue de 1'023, 504 en el tercer trimestre de 2015, es decir, 41.9 por ciento del total de los desempleados, son personas calificadas. Siguiendo las series publicadas por esta institución encontramos que para el tercer trimestre 2005 el porcentaje de desocupados con estudios de nivel medio superior y superior fue de 29.9; en tanto que para el mismo trimestre de 2010 la cifra fue de 34,4 %, como se observa en el siguiente gráfico.

GRÁFICA 4.21: POBLACIÓN DESOCUPADA CON ESTUDIOS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR Y SUPERIOR (Porcentajes)



Fuente: Elaboración propia. Datos de la ENOE, tercer trimestre de 2005, 2010, 2015

Pasemos ahora al análisis de la relación de concordancia y discrepancia entre estudios realizados y empleo mantenido.

⁶² Ibíd.

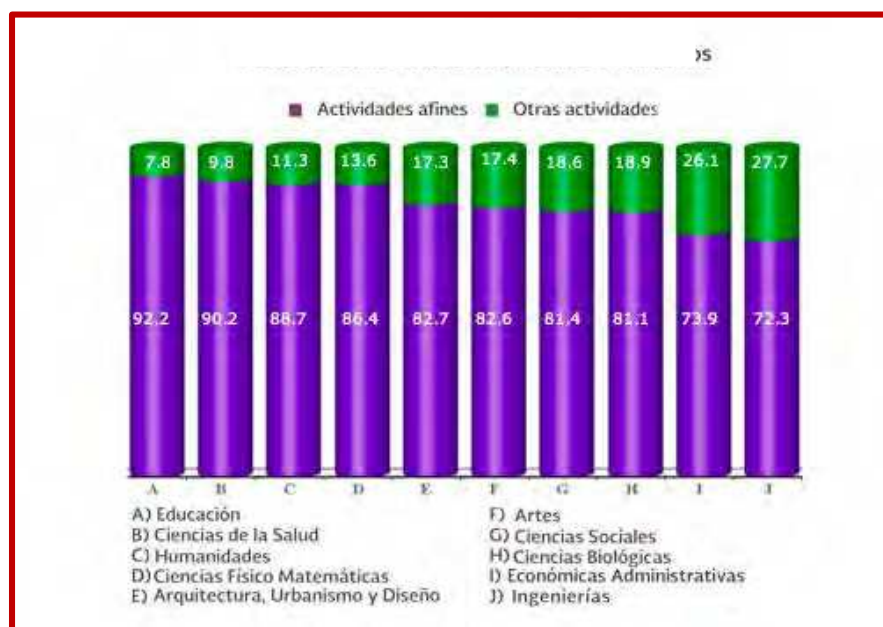
4.3.2 Concordancia y discrepancia entre profesión y trabajo

En este rubro desatacan las publicaciones que el OLA hace en línea, las que actualiza trimestralmente. Las observaciones sobre el comportamiento y las tendencias del mercado laboral se centran en tres rubros básicos: carreras, ocupaciones y sectores económicos.

Aquí se muestran algunos de los resultados para el segundo trimestre de 2015 sobre la concordancia y discrepancia entre profesión y trabajo.

La relación entre ocupación y estudios realizados ha mostrado una tendencia hacia una mayor afinidad, mientras que en 2010 el promedio de afinidad era de 69.2%, al segundo trimestre de 2015 el porcentaje de afinidad es del 80.3%. En 2010 todas las áreas de conocimiento estuvieron por abajo del 90% de afinidad, en tanto que los datos de 2015 establecen que las áreas de Educación y Ciencias de la Salud muestran un porcentaje de afinidad superior a 90%, siendo las carreras de Formación docente para educación de nivel superior, con 96.1% de afinidad y Medicina con 95.2% las que encabezan este indicador.

GRÁFICA 4.22: CONCORDANCIA Y DISCREPANCIA ENTRE OCUPACIÓN Y ESTUDIOS REALIZADOS, 2015



Fuente: OLA, Tendencias del empleo profesional, segundo trimestre de 2015, consultado el 18 de octubre de 2015,
www.observatoriolaboral.gob.mx/swb/es/ola/tendencias_del_empleo_profesional?page=6

Las áreas con menor porcentaje de afinidad son las Económico Administrativas y las Ingenierías, donde el 30% de los ocupados no realizan labores acordes con sus estudios, lo que se aprecia en el gráfico anterior.

En las áreas de Humanidades, Ciencias Físico Matemáticas, Artes y Ciencias Sociales 8 de cada 10 profesionistas ocupados, trabajan en labores acordes con los estudios que realizaron.

Es interesante observar que las carreras con mayor número de ocupados presentan los porcentajes más bajos de concordancia entre estudios y ocupación. De acuerdo con el OLA las siguientes son las 10 carreras con mayor número de ocupados. El criterio usado para hacer esta selección es muy amplio, pues entre el número 1 y la 10 hay una diferencia de más de medio millón de ocupados

CUADRO 4.1: CARRERAS CON MAYOR NÚMERO DE OCUPADOS Y CONCORDANCIA ENTRE FORMACIÓN Y OCUPACIÓN

	Carreras con mayor número de ocupados	Ocupados (2015)	De los cuales se ocupan en lo que estudiaron (%)
1	<u>Administración y gestión de empresas</u>	771,785	68.6
2	<u>Contabilidad y fiscalización</u>	704,346	79.9
3	<u>Derecho</u>	669,780	81.6
4	<u>Formación docente para educación básica, nivel primaria</u>	338,490	94.3
5	<u>Ingeniería industrial, mecánica, electrónica y tecnología, programas multidisciplinarios o generales</u>	285,303	63.5
6	<u>Medicina</u>	265,293	95.2
7	<u>Tecnologías de la información y la comunicación</u>	248,893	83.2
8	<u>Ciencias de la computación</u>	245,119	80.4
9	<u>Psicología</u>	209,667	85.4
10	<u>Arquitectura y urbanismo</u>	206,977	82.7

Fuente: OLA, Tendencias del empleo profesional, segundo trimestre de 2015.

Recuperado el 19 de octubre de 2015 de:

www.observatoriolaboral.gob.mx/swb/es/ola/tendencias_del_empleo_profesional

Mientras que las carreras con menor número de ocupados tienen mejores porcentajes de concordancia entre estudios y ocupación, como se observa en el siguiente cuadro.

**CUADRO 4.2: CARRERAS CON MENOR NÚMERO DE OCUPADOS
Y CONCORDANCIA ENTRE FORMACIÓN Y OCUPACIÓN**

<u>Carreras con menor número de ocupados</u>	<u>Ocupados</u>	<u>De los cuales se ocupan en lo que estudiaron (%)</u>
Diagnóstico médico y tecnología del tratamiento	5,506	85.9
Deportes	5,399	92.6
Silvicultura	4,716	80

Fuente: OLA, Tendencias del empleo profesional, segundo trimestre de 2015, consultado el 19 de octubre de 2015,
http://www.observatoriolaboral.gob.mx/swb/es/ola/tendencias_del_empleo_profesional?page=1

Las tres carreras que han posicionado más profesionistas en el mercado laboral son Administración y gestión de empresas con 771,785 ocupados y un 68.6 % de concordancia entre estudios y empleo; le sigue Contabilidad y Fiscalización con 704,346 ocupados y un porcentaje 79.9 de concordancia entre estudios realizados y ocupación laboral; finalmente aparece Derecho con 668,780 ocupados y 81.6% de concordancia. El caso de la carrera de Derecho es históricamente relevante, pues se trata de la disciplina de mayor tradición después de la Filosofía, siempre ha sido una carrera muy demandada y por mucho tiempo fue de las mejor remuneradas. Su lugar fue ocupado por Contabilidad y Administración, lo que encuadra en la lógica de la economía de mercado.

La distancia entre las carreras con mayor y menor número de ocupados es muy grande, mientras que las primeras rebasan el medio millón de ocupados, las últimas apenas pasan de 5 mil ocupados. Valdría la pena preguntar a los Organismos multilaterales, en que basan sus parámetros de «rentabilidad» sobre las carreras, pues estas últimas nunca aparecen entre las que recomiendan como candidatos a desaparecer por su escasa rentabilidad.

4.4 Precarización del trabajo y la educación: tendencia en el egreso/ingreso profesional

El papel de las universidades y otras instituciones de educación superior es fundamentalmente la formación profesional de sus estudiantes, estos, al concluir con los programas de estudio, egresan, y su siguiente paso, digamos natural, es darse a la tarea de buscar un empleo, que por principio tendría que estar relacionado con los estudios que concluyó, estos egresados, económicamente hablando conforman la oferta de profesionales ante el mercado laboral.

En los apartados anteriores hemos buscado evidencias empíricas de las tendencias que alejan la fuerza laboral de la oferta de trabajo capitalista, cuyas características dan cuenta de una disfuncionalidad de la relación entre el sistema educativo y el mercado de trabajo. En otras palabras, es un hecho que hay un desajuste entre la oferta y la demanda de profesionistas, lo que significa que la formación de cuadros profesionales, para su incorporación al mercado laboral, si bien era uno de los principios fundamentales del modelo regulado, hoy transita por una situación crítica.

El principio funcional de la meritocracia liberal y la justicia distributiva, que postulaba el acceso universal a la educación y la inserción de los egresados a los mercados laborales en un marco de «pleno empleo», ha quedado en parte sólo en el imaginario de la sociedad.

Estas ideas han permanecido en el sentido común de mucha gente, para quienes el sentido final de la educación no es ningún enigma, por el contrario, es algo muy elemental, se estudia para trabajar, punto. Esta percepción reduce a la educación tan sólo a su carácter utilitario, siendo algo tan interiorizado, tanto por los padres de familia, como por los estudiantes, que las carreras más saturadas, resultan aquellas que tienen el prestigio de ser las mejor remuneradas; pues también se piensa que el éxito de una persona radica en los logros económicos que pueda alcanzar en cierto periodo de su vida y esto se sustenta, según la misma creencia, en haber tenido la certeza de escoger una carrera lucrativa.

Esto es algo aceptado por varios de los investigadores de los mercados laborales, que, en base a estadísticas del comportamiento de las variables laborales,

sustentan que aquellos que poseen estudios superiores cuentan con alguna ventaja para la obtención de un puesto de trabajo. José Navarro afirma “En las sociedades contemporáneas, el nivel de estudios desempeña un papel fundamental en la diferenciación de los resultados laborales (...) en términos generales, a mayor nivel educativo, mayor es también la probabilidad de que el trabajo ejercido esté situado en la parte alta de la escala laboral (...) poseer un título universitario, o al menos haber cursado una carrera, incrementa las posibilidades de tener un trabajo bien remunerado, estable y con perspectivas de crecimiento profesional”.⁶³

En el mismo sentido Alejandro Márquez comenta que:

existen evidencias que llevan a considerar que pese al agravamiento de las condiciones laborales que ofrece el mercado de trabajo, son los profesionistas quienes obtienen más beneficios (...) la escolaridad incrementa significativamente las oportunidades de participar en el mercado de trabajo: en 2010, (...) 74 por ciento de las personas con estudios de nivel superior formaban parte de la población económicamente activa (...) las personas con educación superior son quienes tienen mayores probabilidades de acceder a mejores salarios: en 2010, cerca de 55 por ciento de los profesionales tenían ingresos superiores a 3 salarios mínimos.⁶⁴

El problema es que estas cifras se expresan en un universo que representa tan sólo 15.1% del total de la población ocupada en el segundo trimestre de 2015, equivalente a 7.6 millones de profesionistas.

El número de profesionistas se ha incrementado pues cada vez existen más IES, tanto de sostenimiento público como privado. El sistema de educación superior pública cuenta con 3,884 Programas de estudio, sumando los del sector privado, la cifra alcanza 7,297 programas activos.

Pese a la amplitud del número de programas educativos de nivel superior que existen en la oferta educativa, las tendencias a la concentración son de casi un tercio, 3.3 programas de cada 10 son los que tienen la mayor población estudiantil, esto provoca un fenómeno de doble estándar, por una parte, el mercado no produce

⁶³ José Navarro Cendejas, *La inserción laboral de los egresados universitarios: Perspectivas teóricas y tendencias internacionales en la investigación* (México: ANUIES, 2014), 9.

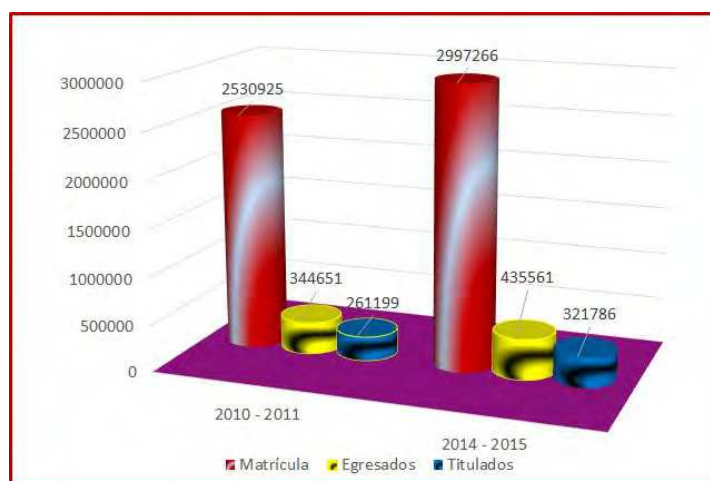
⁶⁴ Márquez “La relación entre educación superior y mercado de trabajo en México,” 176. La pregunta obligada sería, ¿tres salarios mínimos corresponden a los mejores salarios?

los espacios suficientes para absorber el egreso anual y por otra padece de falta de profesionistas en otros espacios.

Hernández Laos en entrevista a Excélsior comenta este proceso señalando, “lo anterior habla de que las universidades del país están haciendo su trabajo, es decir, están sacando profesionales, esto sin entrar en el debate acerca de la calidad de profesionales que egresan”,⁶⁵ o en el de las posibilidades de que estos egresados accedan oportunamente al mercado laboral, agregaría yo, pues este proceso se da en función de la demanda que en el momento expresen estos mercados pues este concepto económico se refiere al número de vacantes disponibles.

De acuerdo con datos de la ANUIES, en el ciclo escolar 2014 -2015 de licenciatura universitaria y tecnológica de sostenimiento público y privado, la matrícula total fue de 2' 997,266 estudiantes, en el mismo ciclo egresaron 435,561 nuevos profesionistas, de los cuales salieron con título 321,786.⁶⁶ Esto significa que casi medio millón de nuevos profesionistas, con o sin título, estarían buscando un empleo cada año, de manera simultánea con los que no lo han encontrado de generaciones anteriores, más los recortados en cada ciclo.

GRÁFICA 4.23: POBLACIÓN ESTUDIANTIL DE LICENCIATURA UNIVERSITARIA Y TECNOLÓGICA (MATRÍCULA, EGRESO Y TITULACIÓN, 2010 – 2015)



Fuente: Elaboración propia. Datos Anuario Estadístico, población escolar de la educación superior, ciclos 2010-2011, 2014-2015, ANUIES.

⁶⁵ Cantillo, “El 40.4% de desempleados cuenta con estudios profesionales.”

⁶⁶ ANUIES, Anuario Educación Superior Licenciatura 2014 – 2015, consultado el 25 de julio de 2016, <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.

Según Hernández Laos, para el ciclo 1990 – 2000, “la oferta neta de profesionistas acumulada durante la década ascendió a 1.9 millones de personas, en tanto que la demanda agregada a 1.8 millones de profesionistas. El excedente neto de oferta fue de 135,000 personas, es decir, 7% de la oferta acumulada”.⁶⁷

La cifra es de hace 15 años, si seguimos las tendencias estructurales que hemos observado en prácticamente todos los indicadores, este excedente habría crecido aproximadamente entre 10 y 15 por ciento mínimo.

Las siguientes son las 10 carreras cuyos ocupados recibieron el mayor ingreso promedio mensual. En este caso, la distancia entre el primero y el décimo lugar es de menos del doble, presentando mayor congruencia que el cuadro anterior.

CUADRO 4.3: INGRESO MENSUAL DE LAS CARRERAS MEJOR PAGADAS

	Carreras mejor pagadas	\$ (mensuales)
1	Finanzas, banca y seguros	\$ 23,339
2	Servicios de transporte	\$ 20,936
3	Mineda y extracción	\$ 19,633
4	Estadística	\$ 14,957
5	Medicina	\$ 14,360
6	Química	\$ 13,746
7	Construcción e ingeniería civil	\$ 13,364
8	Servicios de la tierra y de la atmósfera	\$ 13,356
9	Historia y arqueología	\$ 13,260
10	Arquitectura y urbanismo	\$ 13,157

Fuente: OLA, Tendencias del empleo profesional, segundo trimestre de 2015.

Recuperado el 21 de octubre de 2015 de:

www.observatoriolaboral.gob.mx/swb/es/ola/tendencias_del_empleo_profesional

El área de conocimiento con mayor número de alumnos es la de ingenierías, sus carreras están en el quinto, séptimo y octavo lugares entre las que tienen mayor ocupación, y en el segundo, tercero y séptimo lugar entre las mejor pagadas. De los ocupados 63.5 %, 83.2 % y 80.4% respectivamente, tienen trabajos afines a los estudios realizados.

⁶⁷ Hernández Laos, “Panorama del mercado laboral de profesionistas en México,” 105.

Las Ciencias económico-administrativas y turismo son el segundo lugar en número de alumnos de educación superior; dos de sus carreras ocupan el primero y segundo lugares en profesionistas ocupados, con 68.6 % y 79.9% con trabajos afines a los estudios realizados. En cuanto a las carreras mejor pagadas, el número uno es parte de esta área de conocimiento.

En cuanto al área de Ciencias Sociales y Políticas que ocupa el tercer sitio en número de estudiantes matriculados, sólo la carrera de Derecho aparece entre las de mayor número de ocupados, en tercer sitio, y con un 81,6% de afinidad entre trabajo y estudios realizados. Ninguna de sus carreras aparece en el cuadro de las mejor pagadas.

Se constata que las carreras de mayor población se encuentran en los cuadros de mayor ocupación y entre las mejor pagadas, como es el caso finanzas, banca y seguros, del área económico-administrativas.

A nivel general las remuneraciones reales promedio por nivel de instrucción refrendan los argumentos de los analistas citados, los profesionistas son mejor pagados que los que no lo son, pero de 1990 al 2000 el ingreso real promedio de los ocupados tuvo una caída en todos los niveles educativos.

De Ibarrola comenta que “a gran escala se sostienen los resultados empíricos que siguen demostrando una correlación positiva entre las desigualdades tanto escolares como en las posiciones y condiciones laborales o de ingresos, al grado que sería posible proponer que en la medida que exista una desigualdad escolar, se correlacionará con alguna desigualdad laboral”.⁶⁸

En este trabajo se propuso como premisa que «Los cambios en el trabajo han determinado las tendencias de cambio en la educación», siguiendo a De Ibarrola, se confirma una correlación entre educación y trabajo, pero esta autora señala como medida la educación, aquí se afirma que la relación va del trabajo a la educación, hablando como ella señala «a gran escala» es decir, estructuralmente, pues la educación se ha precarizado en razón de la precarización del trabajo y no al revés. Y cuando la relación fue mutuamente beneficiosa no fue la educación la que convocó al trabajo, fue el trabajo el que convocó a la educación.

⁶⁸ De Ibarrola, “Educación y trabajo,” 303.

Si revisamos las cifras globales que hemos trabajado, encontramos lo siguiente; la PEA en el tercer trimestre de 2015, fue de 53'179,919 en tanto que el número de profesionistas alcanzó 7,807.9 mil, equivalente a 17.5 % del total, de estos 6,558.5 mil fueron los económicamente activos, es decir, 14.7%; el desempleo abierto fue de 337,200 personas, en tanto que los económicamente inactivos no disponibles para el trabajo alcanzaron 1'056,300. Estas tendencias nos hablan de apenas 15% de la PEA activa con estudios superiores y en consecuencia de un 85 % que se ocupa sin contar con este recurso, como ya se había comentado.

4.5 Tendencias antinómicas en la relación educación trabajo ante las transformaciones del mundo laboral y el universo educativo

La correlación de precariedad entre trabajo y educación se nutre de las tendencias antinómicas que se han configurado como consecuencias del contexto neoliberal mundial y su adaptación en nuestro país, de manera general se puede señalar que “Las políticas de ajuste neoliberales se centraron en el mercado de trabajo reformando las condiciones de contratación, uso y despido de la mano de obra, desmontando garantías y prestaciones sociales para los trabajadores e introduciendo reformas para regular los salarios de acuerdo con las tasas de productividad.”⁶⁹

Las que siguen son tendencias antinómicas que han quedado debidamente documentadas en este trabajo y resumen los procesos de trastrocamiento de la relación educación – trabajo.

Primera antinomia: ***Desregulación laboral y educativa VS percepción y creencias de la sociedad en principios regulatorios.***

La desregulación es un proceso muy amplio que se conforma como antítesis de la regulación de la que tanto se ha hablado en este trabajo, es el proceso general de desestructuración de los fundamentos que dieron origen a la sociedad salarial, lo

⁶⁹ Amable, “La precariedad laboral y su impacto en la salud,” 18.

que implica desde la liberación de responsabilidades del empleador con el empleado, hasta el desmantelamiento real del modelo de Estado Benefactor en muchos países, incluido el nuestro.

En el ámbito laboral la desregulación se practica desde la década de los noventa, en México, esta estrategia se formalizó como política económica a través del Acuerdo para la Desregulación de la Actividad Empresarial, del 24 de noviembre de 1995, cuyo primer considerando versa, “Que nuestro proyecto de nación requiere que el sector productivo alcance el nivel de competitividad exigido por el nuevo entorno comercial internacional”.⁷⁰

Su antecedente directo deriva de la firma del Consenso de Washington, aspecto ya comentado. La Comisión Federal de Mejora Regulatoria (COFEMER) explica, “que el origen de la política de mejora regulatoria en México se remonta al año de 1989, cuando se instrumentó el primer programa de desregulación económica y se creó la Unidad de Desregulación Económica, dependiente de la entonces Secretaría de Comercio y Fomento Industrial del Gobierno Federal”.⁷¹

En el terreno educativo no se puede hablar estrictamente de desregulación, no obstante, la mejora regulatoria contempla a los organismos educativos descentralizados, incluida la SEP, cuyo reordenamiento regulatorio puede ser consultado en el portal de la COFEMER.

En el caso de las universidades los ajustes derivados de las políticas educativas del estado, inducidos por los OM, modifican principios tradicionales característicos de estas instituciones como el humanismo o su vocación social.

Hay autores como C. Laval que reclaman este término para los procesos de intervención privada en la educación, señalando que su “característica general consiste en habilitar un lugar creciente en el espacio escolar para los intereses particulares y las financiaciones privadas”.⁷² Estos procesos se han inscrito en otro de los principios fundamentales del neoliberalismo, la flexibilización.

Uno de los principales resultados de esta práctica es el avance inédito de la educación superior de sostenimiento privado, beneficiada por el Acuerdo Secretarial

⁷⁰ Diario Oficial de la Federación, 24 de noviembre de 1995.

⁷¹ Comisión Federal de Mejora Regulatoria, <http://www.cofemer.gob.mx/>

⁷² Laval, *La escuela no es una empresa*, 159.

279 de la SEP del año 2000, por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior. Uno de los considerandos de este Acuerdo versa “Que el «Acuerdo para la Desregulación de la Actividad Empresarial», (...) establece las bases para llevar a cabo la desregulación sistemática de las normas vigentes y la simplificación de los trámites que realizan los particulares ante la Administración Pública Federal”.⁷³

Sobre el impacto de este Acuerdo, J. Ornelas comenta que “otorga a las instituciones educativas privadas, entre otras facultades, acreditar sus certificados, títulos, diplomas y grados; formular planes y programas de estudio o actualizarlos; expedir reglamentos propios; fijar su calendario escolar; determinar las fórmulas de titulación; contratar personal docente sin restricciones académicas por parte de la SEP; definir criterios para otorgar becas; abrir planteles sin más requisito que la revisión de las instalaciones y obtener de manera simplificada el «Registro de Validación Oficial de Estudios»”.⁷⁴ A esto Ornelas lo define como “autogestión sin regulación”, refiriendo el otorgamiento a las empresas educativas de una virtual autonomía, prerrogativa constitucional de las instituciones públicas.

Bajo este contexto, las IES públicas se han visto en la necesidad de actualizar su marco regulatorio para no perder ante las empresas educativas espacios que estas han flexibilizado al máximo, por ejemplo, los procesos de titulación.

A pesar de que el avance de estas tendencias se ha hecho evidente, el imaginario social sigue reclamando prerrogativas que dejaron de existir junto con los principios regulatorios; el mantenimiento de este imaginario se debe en parte a la influencia de la flexibilización en la conformación de los habitus, es decir, diseño de directivas de doble estándar; ampliación de los espacios de incertidumbre; precarización real del trabajo y estadísticas de empleo creciente, etc.

El concepto de habitus es de gran relevancia para entender cómo es que predomina una visión falsa de la relación educación – trabajo, y se sostiene como elemento fundamental de la sociedad en la que se inscriben la producción y la reproducción.

⁷³ DOF, 10 julio de 2000.

⁷⁴ Ornelas, *Educación y neoliberalismo*, 189.

Segunda antinomia: ***Crecimiento sostenido del egreso de nuevos profesionales VS disminución de la creación de empleos.***

Se calcula que al año egresan 450 mil jóvenes de las IES, en tanto que la población de profesionistas sin empleo creció, según la ENOE, de 29.9 % en 2005 a 41.9 % en 2015, 12 puntos porcentuales. (ver grafica 4.21)

Estas cifras nos muestran una tendencia que se agudiza por la intervención de los siguientes factores:

La *falta de experiencia*, la que determina dos tendencias, una, que aceptan empleos con salarios por debajo de la cotización de su profesión, y dos, se contratan en empleos para los cuales están sobrecalificados, subutilizando sus capacidades.

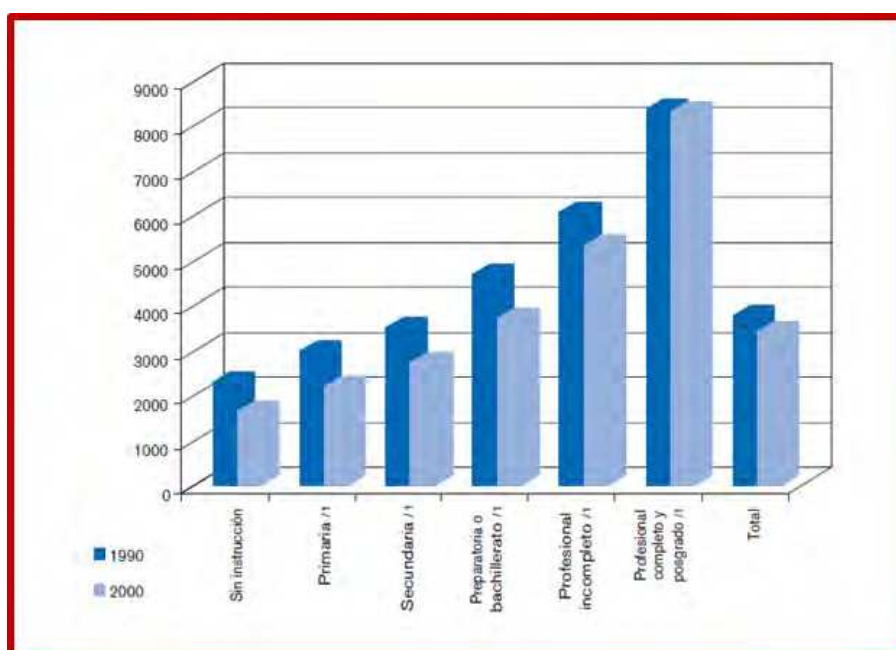
Este factor se relaciona directamente con el subempleo de la población con nivel de instrucción de media superior y superior, cuya cifra para el tercer trimestre de 2015, según la ENOE, fue de 1'080,563 personas.

Esto, sin contar que muchos de estos profesionales tardan en conseguir un empleo formal. Según el OLA casi el 80% de los egresados de las IES tardan en promedio hasta un año para colocarse en una fuente de empleo.

El *exceso de oferta profesional* ante una *demanda a la baja*, crea condiciones de competencia que favorecen la disminución del monto salarial que ofrece el empleador. Al respecto, Hernández Laos nos muestra el comportamiento de las tendencias del ingreso del trabajo profesional comentando que “las remuneraciones reales promedio en la economía mexicana habrían disminuido de manera sistemática a una tasa media anual de -1%; sin embargo, el comportamiento habría sido notoriamente diferencial en función de la escolaridad, mayor deterioro salarial; sin educación alguna -3.2% anual; con educación primaria -2.8% anual; con secundaria -2.5% anual; con preparatoria -1.3% anual, y con estudios profesionales -0.1% anual”.⁷⁵

⁷⁵ Hernández Laos, “Panorama del mercado laboral de profesionistas en México.” 107.

GRÁFICA 4.24: REMUNERACIONES MEDIAS MENSUALES REALES POR NIVEL DE INSTRUCCIÓN, 1990-2000 (PESOS DE 2000)



Fuente: Gráfica 8, Panorama del mercado laboral de profesionistas en México, 107.

Esto sin contar las cifras del subempleo, aunque las tendencias del nivel de ingresos y el de escolaridad se mantiene en los grupos sociales correspondientes, estos confrontan de manera diferenciada las precarias condiciones que ofrece actualmente el mercado laboral, aspecto que se ha ponderado a lo largo de este trabajo.

Oferta de empleos parciales, contratación a destajo, por temporadas o por horas, lo que trae como consecuencia la contratación sin prestaciones laborales. La ENOE reporta para el tercer trimestre de 2015 que la población que trabaja sin prestaciones laborales alcanzó 12'862,769 personas, y las que laboran sin contrato escrito fueron 15'300,544 personas. La población subocupada con nivel de instrucción de media superior y superior alcanzó en este trimestre 1'080,563.

Creciente número de freelances, la necesidad de empleo da pauta a que muchos egresados experimenten el emprendedurismo, lo que en muchas ocasiones los lleva a perder recursos y al endeudamiento, pues la mortandad de este tipo de microempresas es alta. El INEGI afirma que "La probabilidad de muerte es mayor conforme los negocios son más pequeños, por ejemplo, los de 0-2 personas

ocupadas; cuatro de cada diez mueren durante el primer año de vida y su esperanza de vida al nacer es de casi 7 años”.⁷⁶

La ENOE reporta que en el tercer trimestre de 2015, de los 4’337,148 de trabajadores subocupados, 38% laboran por cuenta propia, si aplicamos este porcentaje a los subocupados con estudios de nivel de media superior y superior, obtenemos 410,614 de estos profesionistas que laboran por cuenta propia, es decir, son trabajadores profesionales independientes, o bien, *freelances*.

CNNExpansion, publica con sustento en datos de Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) que el 56% de los profesionistas desarrollan labores independientes, pero de esta cifra “Un 31% tiene un trabajo de tiempo completo y mejora sus ingresos con actividades extras como independiente, mientras que 13% combina en empleo de medio tiempo con su actividad como freelance”.⁷⁷

Ampliación de las jornadas de trabajo, a 12 o 16 horas continuas, y la exigencia a laborar sábados y domingos, además de rolar turnos a modo de cubrir las necesidades de las empresas. La ENOE reporta que, en el tercer trimestre de 2015, 14’451,409 personas laboraron más de 48 horas a la semana, correspondiente a 29% del total de la población ocupada, de estos 9’900,654 son trabajadores subordinados y remunerados, es decir, el 68.5% de los que laboran más de lo que marca la ley tienen un patrón y un salario asegurado.

Si consideramos la población de subocupados con estudios de nivel medio superior y superior que reporta la ENOE para el tercer trimestre de 2015 de 1’080,563 y estos, de acuerdo con el concepto de subocupado, realizan otras actividades productivas, tenemos que 14.2% de los profesionistas ocupados laboran más de 8 horas diarias. Pero si aplicamos el 29% que se obtiene en la relación del total de personas que reporta la ENOE como población que labora más de 8 horas diarias, a los 7,6 millones de ocupados con profesión, encontramos que 2,2 millones de profesionistas laboran más de 48 horas a la semana.

⁷⁶ INEGI. *Esperanza de vida de los negocios*. Boletín de prensa núm. 087/15 18 de febrero de 2015, Consultado el 17 de diciembre de 2015, http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_02_38.pdf.

⁷⁷ CNNExpansion, “Mexicanos optan por ser ‘freelance’”, Ivonne Vargas, 10 febrero de 2014, Consultado el 17 de diciembre de 2015, <http://www.cnnexpansion.com/mi-carrera/2014/02/07/mexicanos-optan-por-ser-039freelance039>.

Tercera antinomia: ***discrepancia entre calidad formativa VS exigencia de competencias laborales no adquiridas.***

La tendencia de las IES a mantener e incrementar el egreso profesional da pauta al incremento de programas educativos, muchos de los cuales no tienen demanda laboral. El sistema nacional de educación superior, de sostenimiento público y privado cuenta con 7,297 programas activos, de acuerdo con el OLA, los programas que tienen menos demanda laboral son: Diagnóstico médico y tecnología del tratamiento, Deportes, y Silvicultura, programas con apenas 5 mil ocupados respectivamente.

Por otra parte, el crecimiento de la matrícula tiene impacto en la calidad educativa, pues obliga a las IES a buscar estrategias para no reducir los índices de eficiencia terminal y de titulación, las que se desarrollan en espacios completamente flexibles.

Necesidad del egresado a compensar la falta de competencias profesionales, adquiriéndolas por su cuenta, como un idioma adicional o la especialización en diversos recursos computacionales. Hoy se exige también que los egresados cuenten con alguna formación en aspectos administrativos y disposición para adquirir capacitación especializada.

Dado el desfase de la educación respecto al desarrollo de competencias para el contexto globalizado, “los nuevos educadores son en medida creciente los propios técnicos y trabajadores expertos, y el aprendizaje tiene lugar directamente sobre el terreno, combinando todas las formas imaginables de educación informal, no formal, aprendizaje autónomo, etc.”.⁷⁸

El problema de las competencias es que el que las adquiere no tiene la certeza de aplicarlas y recuperar su inversión, tanto en dinero como en tiempo, en muchos casos estas competencias solo abonan al curriculum vitae.

La proliferación de egresados de escuelas particulares incrementa la competencia por los puestos de trabajo, los que detentan diplomas con respaldo de

⁷⁸ Ignasi Brunet y Ángel Belzunegui, *Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias* (Barcelona: Icaria editorial, 2003), 9.

dudosa calidad. Los apologistas del neoliberalismo ven en este fenómeno espacios que cubren la limitada capacidad de las escuelas públicas para absorber la creciente demanda, sin embargo, debemos recordar que son estas mismas políticas neoliberales las que dieron la pauta para frenar la expansión educativa y la política de universidades de puertas abiertas lo que favoreció la difusión de escuelas privadas de educación superior. Mi posición va con el concepto de Bourdieu quien afirma que estas operan como escuelas refugio.

El exceso de oferta profesional permite a los empleadores *endurecer el proceso de reclutamiento*, para buscar a los más competentes, lo que incluye periodos de capacitación «no pagada», y a prueba limitada con pago inferior mientras dura este proceso.

Cuarta antinomia: ***Subsunción de la educación al trabajo y estrategias emergentes de transferencia de plusvalía al capital VS Liberación total de la fuerza de trabajo.***

El trastrocamiento de la relación educación – trabajo se ha descrito como el proceso de desestructuración del pacto regulador que mantenía a la RET en un balance de mutuo beneficio. La superación de esta dependencia significó el paulatino recorte del monto de fuerza de trabajo necesaria en los procesos productivos, lo que puede traducirse como la *liberación total de la fuerza de trabajo*, esta vez ya no para venderse libremente en los mercados, sino para que por sí misma genere los medios básicos de su reproducción, lo que en realidad significa la liberación de los compromisos del empleador con el empleado, proceso que hemos referido como desregulación.

Reducción del volumen de la fuerza de trabajo en procesos laborales. Muchos autores han señalado esta tendencia, no como un problema de inexistencia de vacantes, sino como un cambio en la composición orgánica del capital. Uno de los primeros en señalar esta tendencia fue Alvin Toffler quien afirma en su libro «La tercera ola» (1980), en “Estados Unidos durante la década iniciada alrededor de 1955, la década en que el número de empleados y trabajadores de servicios superó por primera vez al de obreros manuales”.⁷⁹ Bauman apunta al respecto:

⁷⁹ Alvin Toffler, *La tercera ola* (Bogotá: Plaza & Janes, 1980), 12.

El progreso tecnológico llegó al punto en que la productividad crece en forma inversamente proporcional a la disminución de los empleos. Ahora se reduce el número de obreros industriales; el nuevo principio de la modernización es el *downsizing* [el "achicamiento" o reducción de personal]. Según los cálculos de Martín Wolf, director del Financial Times, la gente empleada en la industria se redujo en los países de la Comunidad Europea, entre 1970 y 1994, de un 30 a un 20%, y de un 28 a 16% en los Estados Unidos. Durante el mismo período, la productividad industrial aumentó, en promedio, un 2,5% anual.⁸⁰

El capital fijo, a través de tecnología digital programada es cada vez más eficaz y autosuficiente, esta automatización se introduce en todos los ámbitos laborales y cada día son sustituidos miles de empleados por la introducción de artefactos autómatas y programados. En México recientemente la Comisión Federal de Electricidad (CFE) introdujo los medidores digitalizados de consumo de electricidad, en estos, el propio usuario mide su consumo a través de una tarjeta, paga en un «cfemático» y registra su pago en el medidor, si se pasa la fecha límite de pago el medidor suspende el suministro de energía. La CFE declaró que en los próximos cinco años estarán activos 7 millones de medidores de lectura digital, lo que nos da una idea de la tendencia a remplazar personal por tecnología.

Distintas fuentes electrónicas hablan de casi 2 millones de empleos de secretaria han sido sustituidas por aparatos inteligentes. Han desaparecido actividades como el de operadora telefónica, capturista de datos y se encuentran en vías de extinción las cajeras. Se pueden contar por cientos los instrumentos autómatas que sustituyen trabajo humano como los cajeros automáticos, los centros de atención a distancia, donde la última opción es que el usuario sea atendido por un operador. La Agencia web Glidea publica que 47% de los empleos están en una categoría de riesgo alto de ser automatizados en los próximos 10 a 20 años. "Los campos de trabajo más expuestos a la automatización son, en este orden: logística y transporte, trabajo administrativo (especialmente los asistentes), operarios industriales (siguiendo la tendencia de las últimas décadas), construcción, ventas

⁸⁰ Bauman, *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, 45.

(fundamentalmente las de menor grado de inteligencia social, como los telemarketers)".⁸¹

Subsunción de la educación al trabajo. Se trata de un proceso en curso a través del cual la educación se instituye como parte misma del trabajo, es decir, la educación pierde espacios como vehículo cultural y cívico, para fortalecer sus fines instrumentales utilitarios, los que se mueven de acuerdo con las necesidades del trabajo. En varios espacios de esta investigación se han dado evidencias de cómo los cambios en el universo laboral determinan los cambios en el universo educativo. La evidencia contundente es el papel que los organismos multilaterales han jugado en la reestructuración de los sistemas educativos, cuyas recomendaciones han terminado por ajustar el funcionamiento del sistema educativo al sistema productivo.

Reformas educativas en el marco de la relevancia del conocimiento, VS modelos educativos conservadores. Resulta contradictorio que las reformas modernizadoras en las IES, solo se modernicen en su infraestructura, introduciendo tecnología y actualizando los procesos administrativos a través de mecanismos de reingeniería, cuyos resultados son la reducción de mano de obra. Los modelos educativos enfocados a las competencias son conservadores pues significan la reducción de los alcances de la formación universitaria.

La introducción de la flexibilidad aterriza en tendencias hacia la transdisciplinariedad, arrastrando la producción de conocimiento a otros espacios fuera de la universidad. "La ahora ya tradicional (escuela, maestros, enseñanza reglada...), por su inhabilidad para seguir el ritmo de los cambios económicos, tecnológicos, organizativos y culturales (...) por su insuficiencia a la hora de suministrar conocimientos y capacidades transferibles, universalistas, capaces de servir de base para otros aprendizajes ni siquiera previsibles todavía"⁸² cede espacios formativos para volver al adiestramiento en campo y aprender a trabajar trabajando.

⁸¹ Juan Manuel Guerrero, ¿Puede tu trabajo ser automatizado?, Glidea (sitio web), 30/03/2014, consultado el 18 de agosto de 2015, <http://www.glidea.com.ar/blog/%C2%BFpuede-tu-trabajo-ser-automatizado>.

⁸² Brunet y Belzunegui, *Flexibilidad y formación*, 9.

Los principios de una sociedad del conocimiento que parecía que apuntaban al fortalecimiento del papel formador de las universidades, se han enfocado en conformar el *savor faire* en el nuevo componente del capital fijo de los procesos laborales. Esta “característica de la nueva economía, de la sociedad de la información, de la tercera revolución tecnológica, sin duda va a ser, dentro del conjunto de los puestos de trabajo en general y dentro de un número creciente de ellos en particular, el peso creciente del conocimiento profesional frente al operativo y del conocimiento científico frente a ambos”.⁸³

Estrategias de transferencia de plusvalía al capital. Son parte de la búsqueda de la reproducción autónoma de la fuerza de trabajo, se insertan en la informalidad y la producción «defectuosa» para mercados marginales. En estas prácticas el trabajador asume la responsabilidad y el riesgo que estos procesos implican; como la inversión de sus recursos, de por sí limitados, en una diversidad de proyectos que terminan transfiriendo plusvalor al capital sin su concurrencia directa en estos, tales como la piratería y otros que se han confundido con el emprendedurismo.⁸⁴

Quinta antinomia: ***trabajo precario, educación precaria VS formación profesional.***

La precarización, aunque ha arrastrado a grandes masas humanas a la pobreza, es una estrategia del gran capital para transferir a su peculio montos de plusvalía que de otra manera nunca hubieran ingresado al ciclo de la acumulación. Se trata de entender que esta gran masa de pobres no puede simplemente morir para no estorbar, son seres humanos que de una u otra manera siguen consumiendo, pero de manera defectuosa, como lo establece Z. Bauman.

⁸³ *Ibíd.*, 10

⁸⁴ Dos ejemplos de esto son, los procesos de ensamble final de infinidad de artefactos, que descargan al capital del financiamiento de esta fase de la producción, este fenómeno se ha difundido como «hágalo usted mismo»; el otro es la difusión de procesos semi-industrializados en pequeña escala como los negocios de purificación de agua, donde el inversionista asume todos los riesgos que implica la compra de la infraestructura, la producción y la distribución del producto, este ejemplo se apega más a un emprendedurismo pero requiere capital. En el negocio de la purificación de agua participan grandes corporaciones como «Ciel de coca cola», pero su producción sólo cubre mercados formales muy limitados pues cada garrafón de 19 litros se cotiza entre 45 y 50 pesos, en tanto que los que ofertan las micro purificadoras cuestan 10 pesos. Los grandes productores no se interesan en el mercado masivo, pues para su cobertura tendrían que hacer una inversión de gran magnitud, tanto en infraestructura como en fuerza de trabajo, cuya rentabilidad no sería proporcional al esfuerzo, pues el costo de la unidad no podría ser pagado por la mayoría de los miembros de este mercado.

La evidencia de este proceso es la situación de desigualdad extrema con que se distribuye la riqueza mundial. La organización internacional OXFAM declara que en 2016 el 1% más rico tendrá más que el resto de la población mundial, y precisa:

la riqueza acumulada por el 1% más rico de la población se ha incrementado, pasando de un 44% en 2009 a un 48% en 2014. A este ritmo, para el año 2016 habrá alcanzado el 50%. En 2014, los selectos miembros de esta élite del 1% mundial tenían de media una riqueza de 2,7 millones de dólares por adulto. (...) Del 52% restante de la riqueza mundial, la mayor parte (el 46%) está en manos del 20% más rico. El 80% restante de la población comparte tan solo el 5,5% de la riqueza mundial: 3,851 dólares de media por adulto, lo que equivale a 1/700 parte de la riqueza media del 1% más rico de la población mundial. (...) Esto significa que el número de milmillonarios que poseían la misma riqueza que los 3500 millones de personas más pobres del mundo ha disminuido de 90 a 80 en doce meses.⁸⁵

El incremento mundial de la pobreza tiene dos significados, por una parte, cada vez menos personas tienen acceso a los medios para su reproducción, es decir, no tienen trabajo o el que tienen se encuentra altamente precarizado; por otra, se reconfigura el papel de los agentes sociales, pues “La economía actual no necesita una fuerza laboral masiva: aprendió lo suficiente como para aumentar no sólo su rentabilidad sino también el volumen de su producción, reduciendo al mismo tiempo, la mano de obra y los costos”⁸⁶.

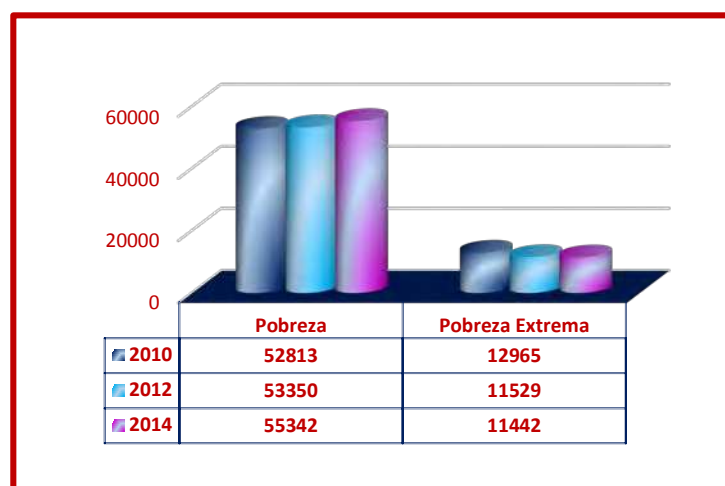
Estrictamente, esta población no produce plusvalía de la manera tradicional, pero la transfiere, y juega un papel importante en su realización.

En México la pobreza en números absolutos ha seguido creciendo, aunque no en un ritmo acelerado, de acuerdo con datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), de 2010 a 2014 se pasó de 52'813,000 a 55'342,000 de pobladores en situación de pobreza, incrementando en una tasa de 4.7% en cinco años.

⁸⁵ OXFAM, “El 1% más rico tendrá más que el resto de la población mundial en 2016,” consultado el 18 de diciembre de 2015, <https://www.oxfam.org/es/sala-de-prensa/notas-de-prensa/2015-01-19/el-1-mas-rico-tendra-mas-que-el-resto-de-la-poblacion#sthash.4ngvyK2K.dpuf> ().

⁸⁶ Bauman, *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, 139.

**GRÁFICA 4.25: EVOLUCIÓN DE LA POBREZA Y LA POBREZA EXTREMA, NACIONAL
2010, 2012, 2013 (Miles de personas)**



Fuente: Elaboración propia. Datos del CONEVAL

En el caso de la pobreza extrema, el impacto de los programas gubernamentales ha logrado una tasa de reducción de -11,7%, en el periodo analizado, que significa -1'523,000 personas en situación de pobreza extrema menos.

Sin embargo, estas cifras respecto al total de la población del país son más que significativas pues representan en promedio el 46% de personas en situación de pobreza.

A fines del siglo pasado Ulrich Beck escribía escandalizado que la Unión Europea a pesar de la creciente acumulación de capital, tenía 50 millones de pobres y 5 millones de personas sin techo, si repartimos esta cifra entre los 28 países que conforman la UE a cada país le tocarían 1.8 millones de estos pobres.

¿Qué significa todo esto en relación con la educación? Si la educación se reconfiguró en función de las necesidades de la producción, sobre lo que ya se ha insistido mucho, si en el auge del modelo productivo de línea regulada, la educación fue también beneficiada; en esta etapa donde el modelo sigue la lógica básica del lucro, y lo puede hacer sin la necesidad del trabajo vivo, y este se precariza, entonces la educación se precariza, ya que ésta, está vinculada a la formación de fuerza de trabajo calificada, la que pierde la posibilidad de reproducirse de manera digamos «normal», teniendo que recurrir a estrategias de choque para sobrevivir.

Siguiendo la lógica que se ha trazado desde el inicio de este trabajo, y como hemos documentado, las transformaciones en el trabajo determinan las

transformaciones en la educación, de esta manera la educación se ha sometido a casi las mismas reglas que rigen la esfera de la producción y los mercados. No es gratuito el recorte constante de los fondos para la educación. Ornelas comenta al respecto “los recortes a los subsidios hacen cada vez más difícil la sobrevivencia de las universidades públicas, muchas de las cuales han tenido que desvirtuar sus funciones para lograr recursos alternos que las hagan autosuficientes como exige uno de los mandamientos del evangelio neoliberal”.⁸⁷

Según la OCDE, “después de Estonia, México es el país que tiene el gasto más bajo por alumno en educación superior, invierte en promedio siete mil 889 dólares anuales por cada estudiante de universidad, lo que equivale a menos de la tercera parte de los que destina Estados Unidos, cuyo gasto por alumno es de 26 mil 61 dólares anuales”.⁸⁸

El panorama educativo no es menos precario porque no se puede, no sólo se reducen las posibilidades de ingresar a una universidad pública, sino que el egresar de una de ellas no garantiza el ingreso al mercado laboral, donde confronta la falta de competencias, la baja calidad educativa, la competencia rabiosa por un puesto, que será mal pagado, con horarios flexibles y de más horas de las que marca la ley, sin prestaciones, sin base, sin seguridad, y para cerrar, sin dignidad, pues el patrón le exige una lealtad que no paga, pero que es condición para no ser despedido.

Este conjunto de tendencias antinómicas constituye el panorama para las próximas generaciones de estudiantes/profesionistas, pues es parte de la realidad que envuelve la relación entre educación y trabajo.

⁸⁷ Ornelas, *Educación y Neoliberalismo*, 22.

⁸⁸ Juan Carlos Rodríguez, “Educación superior, la eficiencia del gasto: baja en México el gasto por alumno,” *Excelsior*, 21/12/2014, consultado el 25 julio de 2016, <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/12/21/998847>.

TERCERA SECCIÓN

**Percepción e impacto de la Reforma Educativa de la
BUAP**

Los procesos de trastocación de la relación educación – trabajo que hemos abordado en esta investigación, han sido identificados como tendencias antinómicas que reflejan las transformaciones que han determinado la configuración actual de dicha relación. Las evidencias empíricas de estos procesos se han documentado a través de la contrastación de las características que ha presentado la relación en los distintos momentos de vinculación y rompimiento.

Estos avances fueron posibles a través del ejercicio de procesos de reconstrucción histórica enfocados sociológicamente, lo que permitió problematizar estas transformaciones al analizar y exhibir las tendencias antinómicas conformadas como rupturas o discontinuidades en las estructuras, y en la transformación de las mismas.

En esta sección se pretenden capitalizar los avances tanto conceptuales como contextuales del devenir de la relación educación – trabajo, a través del análisis de los procesos de reforma en una de las universidades que han experimentado algunas de las diversas tendencias que han transformado la educación superior en nuestro país, se trata de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

Si bien la mayoría de las universidades públicas se han insertado en procesos de actualización que tienen que ver con la visión neoliberal de la educación superior, promovida desde fines de los ochenta del siglo pasado por las naciones capitalistas altamente desarrolladas y sus organismos multilaterales, especializados en asesoramiento sobre desarrollo, educación y trabajo, y auspiciados por el estado nacional; la BUAP ha emprendido una reforma que pretende mantener un balance entre sus tradiciones y las tendencias que caracterizan al modelo educativo de mercado.

La BUAP se autodefine como una “Universidad, en transformación y perfeccionamiento permanentes, que ha sabido colocarse al ritmo de los tiempos, siempre vinculada a la ciencia y la cultura y ligada a los mejores intereses del pueblo mexicano”.¹

Actualmente la BUAP goza del reconocimiento de la sociedad local y nacional, pues se le distingue como una universidad que ha logrado reconstruir su tejido

¹ BUAP, *Historia universitaria*, (sitio web), consultado el 18 junio de 2016, www.buap.mx.

académico y se han insertado en procesos de mejoramiento continuo, siendo un polo de atracción para estudiantes de muchos estados de la República, particularmente del sureste, recibiendo jóvenes de estados como Tabasco, Chiapas, Guerrero y Oaxaca.

La BUAP también ha recibido el reconocimiento de organismos nacionales e internacionales y proclama que el 100% de sus carreras cuentan con certificación de calidad.² Sin embargo, la BUAP ha transitado por largos periodos de conflicto y varios procesos de reforma, y a pesar de haber impulsado uno de los modelos universitarios más prometedores para el desarrollo social, la *universidad democrática, crítica y popular*, terminó colapsando envuelta en sus propias contradicciones y absorbida por el ímpetu radical de sus dirigentes, los que finalmente no pudieron mantenerse al frente de la institución.

En el marco del contexto de crisis nacional, y habiendo perdido su base social por el desprestigio que la envolvió después de casi 20 años de dirigencia y política radical, las luchas internas por el control de la universidad cedieron a favor de los grupos que apostaron por la recuperación de los fines académicos, los procesos modernizadores y la negociación con el gobierno federal y estatal.

Con la conclusión del segundo rectorado de Alfonso Vélez Pliego, se inicia una nueva etapa en la vida de la universidad, la que también transitó por situaciones de tensión ante la necesidad de adoptar e instrumentar las políticas que determinó el estado como condición para el otorgamiento del subsidio federal, aspectos inscritos en la línea de la calidad, la excelencia y la evaluación de los desempeños de las universidades. Muchos de los profesores, empleados administrativos y estudiantes ligados a la línea radical, vieron en estos cambios el ingreso de la BUAP al modelo de mercado.

² Gerardo Rojas González, "Recibe BUAP quinto reconocimiento de CIEES por Calidad Educativa," *E-consulta.com*, 19 de marzo de 2014, consultado el 17 de noviembre de 2015, <http://www.e-consulta.com/nota/2014-03-19/>. En 2014, por quinto año consecutivo la BUAP recibió de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) el reconocimiento a la Calidad Educativa, por el 100 por ciento de los programas evaluables de licenciatura y técnico superior universitario con los estándares académicos más altos. En 2015 la BUAP recibió reconocimientos por las Agencias internacionales Standard & Poor's, y Moody's quienes avalaron el buen manejo de los recursos financieros de la universidad.

El estudio de la BUAP como caso representativo de la problemática que se aborda en esta investigación se sustenta en su trayectoria histórica, donde se pueden apreciar en grandes trazos los procesos de actualización de su modelo educativo y la incorporación de algunos de los principios del modelo neoliberal, lo que cabe aclarar, no es tácitamente reconocido por esta institución, cuyo discurso mantiene siempre una razonable distancia de la radicalidad de derecha.

Para calibrar la validez de los planteamientos que sostiene esta investigación, en el estudio de caso BUAP, seguiremos de nuevo el procedimiento metodológico que ha permitido el desarrollo de las dos secciones anteriores. Manteniendo los referentes teóricos que se han elaborado para la comprensión del fenómeno estudiado, trataremos de identificar las tendencias que refrendan las hipótesis que han guiado la investigación, y revisar los momentos cruciales de transformación de la trayectoria de la universidad poblana.

Con este objetivo se hace un análisis de la estructura del Modelo Universitario Minerva (MUM) sus antecedentes, su soporte filosófico y pedagógico y su propuesta curricular, así mismo, se hace un arqueo del discurso de los textos que conforman el MUM, con los principios que se identificaron como característicos del Modelo Educativo de Mercado (MEM), se trata de registrar la concordancia discursiva de estos elementos.

La investigación cierra con la sistematización y análisis de las encuestas aplicadas a estudiantes y profesores, cuyo objetivo se centró en la percepción que expresaron los encuestados sobre el conocimiento del MUM y sus tendencias en relación con el MEM como un ejemplo de los procesos de trastocación de la relación entre educación y trabajo.

CAPÍTULO 5

El caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

La BUAP es una de las universidades públicas que han adquirido un importante prestigio en los últimos 20 años por su capacidad de adaptación a los cambios estructurales de la economía, lo que llama la atención en razón de su trayectoria histórica como parte del grupo de las universidades estatales más radicalizadas en las décadas de los setenta y ochenta del siglo pasado.

Esta característica es la que trataremos de esclarecer a través de la descripción y análisis de diferentes aspectos que inciden en su transformación, lo que implica no sólo datos objetivos, sino también la inclusión de aspectos discursivos que dan cuenta de una tendencia ideológica de filiación neoliberal.

La BUAP ha venido usando el término megauniversidad como autoreferencia; en los periodos administrativos del Rector Enrique Agüera Ibáñez (2005-2009, 2009-2013) se incorporó esta expresión con fines propagandísticos, como un término para referir que la BUAP era una de las cinco universidades más grandes de México.

No obstante, el concepto de megauniversidad (MU) refiere una institución en la cual la educación a distancia es la actividad más importante, lo que implica grandes inversiones en tecnología de alta calidad. Se trata de una modalidad de educación superior abierta y a distancia, apoyada en medios de comunicación de cobertura masiva como internet. Para que una institución pueda adquirir el estatus de megauniversidad necesita contar con al menos 100 mil estudiantes matriculados.

Bajo estas consideraciones se puede replicar que la BUAP sea una universidad abierta y a distancia, pues, aunque cuenta con algunas carreras que utilizan recursos digitales para apoyar las actividades académicas, su matrícula en la modalidad a distancia es de 1,297 estudiantes, mientras que en el sistema semiescolarizado se cuenta con 1,328 para un total de 2 mil 645 estudiantes, lo cual no se corresponde con las características de una MU. Su matrícula de licenciatura de acuerdo con la ANUIES fue para el ciclo 2014 – 2015 de 59,992 alumnos, de manera que por este lado tampoco puede ser considerada como megauniversidad.

El empleo del término se inscribe en el uso progresivo de cada vez más recursos tecnológicos, las famosas tecnologías de la información y la comunicación (TICs), bajo este esquema se generaliza también el uso de otros términos del modelo de

mercado, como calidad, excelencia, flexibilidad, competencias, formación de líderes y emprendedores.

En segundo rectorado de Agüera Ibáñez, se difundió a través de sesiones de inducción en cada facultad, la meta de hacer de la BUAP una universidad de «clase mundial», los encargados de estas sesiones, personal de una empresa privada, describían la evolución de las estrategias de calidad desde el uso de la estadística hasta el último grito de la moda, la llamada «clase mundial». Se trataba de una apología de las tendencias neoliberales, en esas sesiones se llegó a utilizar el término de «educación *just in time*» cuyos planteamientos contradecían a todas luces al entonces recién inaugurado Modelo Universitario Minerva.

En el inicio de este periodo, Agüera utilizó el slogan propagandístico «vamos por más», pero iniciado el 2010 se empezó a utilizar un lenguaje cada vez más teñido de alusiones a las exigencias de los cambios mundiales, declarando reiteradamente en actos oficiales que “Los logros conseguidos por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en el último lustro la colocan en la frontera para convertirse en una Universidad de clase mundial (...) Hoy somos una universidad que ha crecido y se ha consolidado tanto que estamos en la frontera de conseguir ser una universidad de clase mundial. Una Institución altamente competitiva que tenga los mejores recursos y herramientas para ser la mejor”.³

En 2013 Agüera dejó la rectoría para contender como candidato a la Presidencia municipal de la capital estatal poblana por el PRI. El rector interino Alfonso Esparza se mantuvo al margen de la elección, la que perdió Agüera; iniciándose una nueva etapa en la conducción de la universidad. El uso del discurso agüerista que era cada vez más proclive a los términos del neoliberalismo, universidad flexible, formación de emprendedores, uso masivo de las TIC's, etc., se relajó en la nueva administración de la universidad poblana.

La universidad actualmente proyecta hacia el exterior una imagen estable, pues mantiene una oferta académica de 80 programas de licenciatura, que incluyen carreras de gran tradición como «derecho», «medicina» y «administración», pero

³ Web Poblanerías.com, “BUAP será universidad de clase mundial: Agüera,” 25 de julio de 2016, consultado el 18 de abril de 2016, <http://www.poblanerias.com/2010/01/buap-sera-universidad-de-clase-mundial-agueera/>.

cuenta también con carreras muy actuales y demandadas como «gastronomía» «criminología» y «cinematografía» la cuales constituyen una oferta de tipo público, única en la región.

El nuevo rector ha reiterado un uso recatado del lenguaje neoliberal en sus discursos, no obstante, ha insistido en la meta de la internacionalización de la BUAP, y todo apunta a una nueva reestructuración organizacional de los Planes y Programas de Estudio de todas las carreras de la universidad.

5.1 Trayectoria histórica de la BUAP

El escudo actual de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla alude en su diseño el año 1578, con lo cual refiere su supuesta fundación, esto implica más de cuatro siglos de historia, pero de la historia de los antecedentes de las instancias pioneras de la educación superior en Puebla.

De manera general, esta historia replica la trayectoria de las primeras universidades europeas, pero el perfil de la universidad poblana como tal, se empieza a conformar hasta fines del siglo XIX y fundamentalmente en el XX.

La primera etapa del desarrollo de las instancias que antecedieron a la actual universidad poblana abarca dos siglos, a partir de 1578. “El 14 de abril de 1578, el cabildo de la ciudad de Puebla solicitó al provincial de los jesuitas en la Nueva España la fundación de una institución educativa. El 9 de mayo del mismo año los jesuitas tomaron residencia en esta ciudad” ⁴ quienes fundan el 15 de abril de 1587 el Colegio del Espíritu Santo, el que permanece hasta la expulsión de sus fundadores en 1767.

Las instalaciones abandonadas por los jesuitas fueron utilizadas por dos colegios que pretendieron, sin éxito, continuar con la labor educativa de los expulsados: el Colegio de San Ignacio y el Colegio de San Gerónimo, estos fueron la base para que en 1790 se fundara el Real Colegio Carolino, el cual operó menos de un siglo. Al retorno de los jesuitas, en 1820, se retoma su proyecto fundando el Real Colegio del Espíritu Santo, pero a menos de un año vuelven a ser desterrados.

⁴ BUAP, Historia universitaria, (sitio web), consultado el 20 junio de 2016, www.buap.mx.

En 1821, “Consumada la independencia, la regencia del primer imperio autoriza el restablecimiento del colegio bajo el nombre de Imperial Colegio de San Ignacio, San Gerónimo y Espíritu Santo”.⁵ Con la intervención del estado en este proceso, se va a iniciar la secularización de esta institución, convirtiéndose en Colegio del Estado en 1825.

En 1843 se transforma en Colegio Nacional sustituyendo el dogma eclesiástico con el ideario liberal. “Ignacio Manuel Altamirano, tomó posesión como presidente (rector) a principios de 1881 y realizó importantísimas modificaciones, que perduraron hasta la transformación del colegio en Universidad”.⁶

En el marco de la reorganización postrevolucionaria el colegio fue cerrado el 24 de julio de 1919. Después de 18 años de inactividad, el gobierno del general Maximino Ávila Camacho, decreta, el 4 de abril de 1937, la institución de la Universidad de Puebla.

Obsérvese que a diferencia de las primeras universidades en América Latina como la de Santo Domingo, la de Perú o la de México, la de Puebla fue durante siglos colegio, siendo denominada universidad hasta 1937.

La lucha por la autonomía fue el siguiente paso, después de 19 años de manifestaciones estudiantiles en este sentido se logra su aprobación, publicándose en el Periódico Oficial, la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Puebla, el 23 de noviembre de 1956. “En esta Ley se contaba la existencia de un Consejo de Honor, con facultades superiores al Consejo Universitario, lo que habría de ser motivo de disputa entre universitarios liberales y conservadores hasta la modificación de la ley en 1963, en la que el Consejo de Honor desapareció”.⁷

En el ejercicio pleno de la autonomía se amplió el Movimiento de Reforma Universitaria (MRU), fundado en 1961, apuntando a un proceso de democratización de la vida universitaria, el cual se vio envuelto en la confrontación de grupos radicales y conservadores. Después de 1968 y tras un corto periodo de silencio la movilización universitaria se intensificó permitiendo el acceso a la rectoría a los

⁵ Ibíd.

⁶ Ibíd.

⁷ Ibíd.

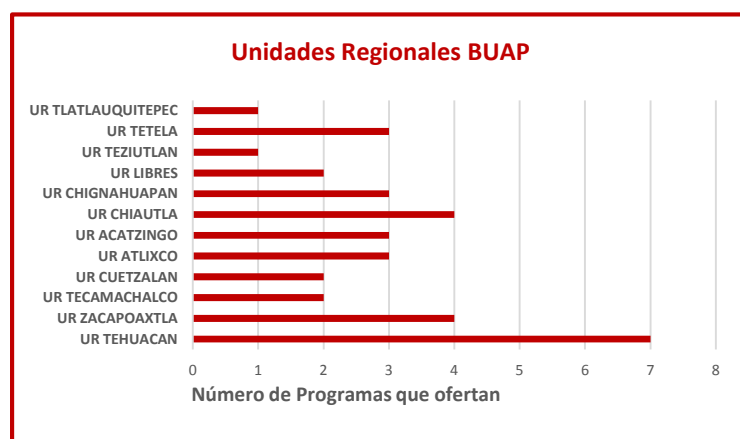
grupos de izquierda radical y a 20 años de experimentación con el modelo de universidad democrática, crítica y popular.⁸

La denominación actual de Benemérita Universidad Autónoma de Puebla le fue otorgada por decreto el 2 de abril de 1987, aprobándose la ley correspondiente en 1991, su última actualización se realizó el 10 de diciembre de 1998.

Actualmente, la BUAP se encuentra entre las universidades del país que mayor porcentaje de admisión tienen, superando a la UNAM, donde 128 mil aspirantes hicieron examen en 2014, aceptando solamente a 11 mil 490, y a la Universidad de Guadalajara (UdeG) donde ingresaron 16 mil nuevos estudiantes el mismo año.⁹

La BUAP sostiene esta capacidad de absorción ya que cuenta con 12 planteles descentralizados de nivel superior donde se atiende una significativa cifra de estudiantes, los principales se encuentran en Tehuacán, Zacapoaxtla y Chiautla.

GRÁFICA 5.1: INFRAESTRUCTURA REGIONAL DE LA BUAP Y OFERTA EDUCATIVA



Fuente: Elaboración propia. Datos BUAP

“La regionalización es una estrategia para ampliar la cobertura de la BUAP y coadyuvar la integración social. Es el motor de cambio para impulsar áreas claves o regiones para la cual la presencia de las Unidades Regionales con programas pertinentes contribuye a fortalecer el desarrollo sustentable.”¹⁰

⁸ Este periodo se describe en la segunda sección, en el marco del análisis de los tipos de universidad que han marcado la vida de la BUAP.

⁹ En la BUAP, en 2014 ingresaron 17 mil nuevos alumnos, en tanto que para 2015 la cifra fue de 22 mil.

¹⁰ BUAP, *Fundamentos Modelo Universitario 1* (México: BUAP, 2007), 44.

Esta expansión es una estrategia de la BUAP para generar alternativas a las tendencias actuales que constriñen el acceso a la universidad, se trata de “una política de desarrollo regional sustentable, que, reconociendo los recursos, necesidades y cultura locales, incorpore a la sociedad civil en el impulso de la productividad y la competitividad y la haga partícipe de sus beneficios económicos, permitiendo a las ecorregiones integrarse a la *globalización* en condiciones favorables.”¹¹

La BUAP, en el marco de sus tradiciones, considera la vía del desarrollo endógeno como alternativa a las tendencias neoliberales que desligan a la casa de estudios de su función social, aspecto que se mantiene, al menos discursivamente, en su ideario institucional.

5.2 La renovación de la BUAP en el contexto neoliberal

Esta investigación hace un planteamiento que parte de que la BUAP es un caso representativo de la implementación de las políticas educativas de corte neoliberal en la educación superior y que se ajusta a los cambios que se han tratado en general, donde la relación educación – trabajo se hace cada vez más extraña.

5.2.1 La transición del modelo democrático al modelo de mercado

Con la conclusión del rectorado de Alfonso Vélez Pliego en 1987 y en un contexto de crisis nacional, las condiciones que sostuvieron por 20 años en el poder a los promotores del modelo democrático perdieron consistencia. En el relevo rectoral se disputaron el puesto el candidato de Vélez, José Doger y el militante comunista, Samuel Malpica Uribe, ambos eran prometedores para dar continuidad al modelo democrático, aunque el contexto no era nada favorable.¹²

¹¹ *Ibíd.*, 43-4. *Cursivas propias.*

¹² Según Carlos Ornelas “El modelo que se erigió en la práctica respondía más a una ideología populista que democrática, más a la continuidad de estructuras y hábitos heredados del pasado inmediato que a la construcción de una universidad crítica y más que a una política de masas congruente con las visiones de las izquierdas, a una retórica revolucionaria con escasos referentes empíricos.” Carlos Ornelas, “Populismo y modernización en la BUAP,” *Anuario 1998* (México: UAM-X, 1999), 432.

El triunfo favoreció a Malpica, el cual fue duramente atacado por el gobierno de Mariano Piña Olaya, quien lo involucró en acusaciones que lo llevaron a prisión. Malpica estuvo dos años al frente de la rectoría (1987-1989) en su corta estancia no logro definir un nuevo rumbo para la universidad, pues fue destituido acusado de malversación de recursos de la casa de estudios y encarcelado; aunque logró su libertad por falta de pruebas, la rectoría fue cubierta por Juvencio Monroy Ponce (1989 - 1990), quien confrontó el proceso contra Malpica. Monroy es sustituido por Eduardo Jean Pandal (1990) quien fue la figura clave para abrir el camino a las nuevas tendencias reformistas en la BUAP.

“De 1987 a 1990 en la BUAP reinaba la anarquía: autoridades que no tenían autoridad, trabajadores que no laboraban y estudiantes que no tenían clases. Era tal la precariedad institucional, la inestabilidad política y el desprestigio de la BUAP entre la sociedad poblana que, en el seno mismo de la Universidad, comenzó a gestarse la alternativa para la década de los noventa”.¹³

En 1990 asume la rectoría José Doger Corte, quien representaba la corriente «universidad con excelencia académica», las nuevas tendencias reformistas se orientaron en el contexto modernizador salinista. Doger se manifestó en esta línea estableciendo vínculos y acercamiento con las autoridades educativas federales de quienes recibió el apoyo necesario para conducir a la universidad por los rumbos del nuevo proyecto económico del país, asumiendo una actitud más moderada de parte de la universidad, a cambio de no más castigos presupuestarios para la BUAP.

El proyecto modernizador de Doger se concretó en el Plan de Desarrollo (1993-1997) presentado en su segunda gestión como rector, este fue conocido como «Proyecto Fénix», en éste se manifestaron abiertamente los indicios de las nuevas tendencias que ya eran evidentes a nivel nacional y mundial. Carlos Ornelas comenta al respecto que “El haber escogido el nombre del mítico pájaro para un proyecto de reforma universitaria que se contrapone a las tendencias populistas de los años setenta y ochenta es, quizás, más emblemático de la historia de la BUAP

¹³ *Ibíd.*, 433.

desde mediados de los cincuenta, que sólo del periodo que comenzó con la reelección de José Doger Corte como rector en 1993.”¹⁴

Los ataques al proyecto modernizador se hicieron patentes de manera inmediata, a lo que respondió Doger:

El Proyecto Fénix no echa a la Universidad en los brazos de la racionalidad del mercado, pero tampoco la desprecia; no propone que la BUAP siga al pie de la letra la política del Estado, más no manifiesta una oposición sistemática como el proyecto anterior; no declara la guerra ideológica a la burguesía, pero sí plantea avenidas que la Universidad, mediante sus funciones propias, pueden contribuir a paliar la pobreza y disminuir las desigualdades sociales. Al igual que el programa de la universidad democrática, crítica y popular, el Proyecto Fénix se declara partidario de la democracia, la justicia y persigue que sus estudiantes adquieran los valores significativos de la ciudadanía mexicana. La diferencia está en los métodos: aquél insistía en la profundización de la lucha de clases, éste en el avance del conocimiento.¹⁵

El Proyecto Fénix se pondría en marcha a través de siete puntos:

- 1) Consolidar una reforma curricular que concuerde con las exigencias del contexto global y exigencias del mercado laboral.
- 2) Lograr evaluar programas de investigación y estudios de posgrado de acuerdo a estándares internacionales.
- 3) Implementar un reglamento para el ingreso, la permanencia y egreso de los estudiantes de la Universidad.
- 4) Lograr que el personal académico se actualice y promover contrataciones de personal con alto nivel académico.
- 5) Conformar un plan que fortifique y renueve la infraestructura académica, lo cual significa proveer de instalaciones de cómputo, bibliotecas, laboratorios y edificar nuevos espacios educativos.
- 6) Promover la relación entre Universidad y sociedad por medio de la fundación de un Consejo Social, compuesto por líderes de la comunidad.
- 7) Asegurar una reforma administrativa con el fin de reestructurar la administración financiera, y mejorar los sistemas de información para lograr un mejor servicio.¹⁶

¹⁴ Ornelas, “Populismo y modernización en la BUAP”, 434.

¹⁵ ANUIES, *El paso de la transición*, consultado el 15 de julio de 2010, http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib23/52.htm.

¹⁶ *Ibíd.*

En estos principios se hicieron evidentes las tendencias hacia una política proclive a la mercantilización de la educación superior para propiciar una mejor productividad de la universidad, suscribiéndola a procesos de evaluación vigilados por la federación.

En 1995, Doger escribe: “Al fin del siglo, la calidad, la competitividad y la internacionalidad, connotan el conocimiento y ejercen influencia en nuestros modelos educativos y necesariamente debemos responder a ellos, así como a las ingentes necesidades de sociedades como la nuestra. Esta doble racionalidad demandará de nuestro sistema de educación superior características tales como: dinamismo, mejor distribución territorial, mejor equilibrio y diversificación, y excelente calidad.”¹⁷

La implementación de estas directrices se apoyó en servicios de consultores extranjeros, particularmente de las agencias *International Council for Educational Development*, y la *Academy for Educational Development*. También contó con la colaboración del consultor Philip H. Coombs, quien años atrás coordinó un estudio sobre la educación superior pública en México por encargo del gobierno salinista.

En 1993 se decide emprender un PROCESO DE EVALUACION con personal externo a la Universidad y ajeno a la vida académica y política de México. El Consejo Internacional de Desarrollo de la Educación, uno de los organismos con más prestigio internacional en el campo educativo realizó un Diagnóstico Institucional, bajo la coordinación del Dr. Phillip Coombs. Esta evaluación permitió prefigurar los grandes objetivos, líneas estratégicas y metas del Plan de Desarrollo Universitario. Este ejercicio colocó a la Universidad frente a una nueva fase de su desarrollo fundada en la Planeación Estratégica.¹⁸

Una de las recomendaciones de Coombs fue que los estudiantes de todas las carreras deberían adquirir conocimientos sobre los problemas globales, desarrollar la destreza en el uso de la computadora y sobre todo tener la habilidad de dominar al menos una lengua extranjera, en especial el inglés. Aunque el Plan de Desarrollo

¹⁷ José Doger, “El reto del Sistema de Educación Superior,” *Revista de la Educación Superior* 95 (ANUIES, julio-septiembre 1995), consultado el 5 de febrero de 2010, http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista95_S1A2ES.pdf

¹⁸ Enrique Doger, *Diez años de transformaciones de la BUAP* (México: ANUIES, 1999), 14.

Institucional no contemplaba un tronco común para todas las carreras, finalmente fue instrumentado con estas características.

Para frenar el ingreso masivo que se estilaba en el modelo democrático se implementó la aplicación de un examen de admisión a la universidad, a este ejercicio se le denominó «Examen de Aptitud Académica», la finalidad era seleccionar a los mejores aspirantes. Este examen se aplicó en 1993 y por primera vez se observó un rechazo masivo de aspirantes pues de aproximadamente 14 mil candidatos, sólo se aceptaron 7 mil, en las diferentes escuelas y facultades de la Universidad. Estas acciones fueron instrumentadas a través de los servicios de la empresa norteamericana *College Board*, quien diseñó los instrumentos y realizó la evaluación.

Otra de las modificaciones estructurales que se implementaron fue la sustitución del sistema de semestres por periodos cuatrimestrales, cuya justificación fue la de aligerar las cargas académicas introduciendo un periodo adicional en verano. En la línea de la flexibilidad se introdujo el sistema de créditos, esto permitiría optar por cursos, docentes y horarios al gusto del estudiante, bajo el supuesto de alcanzar una mayor productividad académica.¹⁹

Para llevar a cabo una evaluación continua de los avances académicos del Proyecto, se estableció el Programa Institucional de Evaluación Curricular, también se evaluó al cuerpo docente, conformando luego el Programa Institucional de Formación Docente.

En el terreno político el Proyecto Fénix constituyó un modelo modernizador que trató de mantener distancias tanto de las derechas como de las izquierdas radicales para lograr un equilibrio de las fuerzas internas, abriendo espacios para todos los intereses; se respetaron las estructuras organizativas de elección de autoridades heredadas del modelo democrático. Pero su mayor logro fue el reconocimiento de la sociedad a la reordenación de la universidad, reponiendo la credibilidad perdida años atrás.

Resumiendo, el conjunto de transformaciones que se llevan a cabo en el marco del Proyecto Fénix, significaron la adecuación y actualización de la BUAP a las

¹⁹ BUAP, *Plan General de Desarrollo 1994-1998* (México: BUAP, 1994).

políticas educativas de modernización que promovió el estado con miras a su inserción en el modelo económico neoliberal.

El relevo de Doger Corte fue Doger Guerrero, en su rectorado se propuso fortalecer los avances del Proyecto Fénix, dando continuidad a la política educativa vigente a través del Plan General de Desarrollo 1998-2001, cuya meta fue garantizar los logros del mencionado proyecto.

Una de sus innovaciones fue la promoción de la vinculación efectiva con el sector productivo a través del servicio social, así, este instrumento sería el conducto para adquirir experiencias vinculadas al mundo laboral.

El rectorado de Enrique Doger no tuvo transformaciones espectaculares y se centró en conservar la vigencia de las innovaciones del Proyecto Fénix. Su salida fue por aspiraciones políticas en la administración pública, postulando para Presidente Municipal de la capital poblana por el PRI, resultando ganador.

Su relevo fue Enrique Agüera Ibáñez, su doble gestión rectoral adquirió un perfil cada vez más modernizador, realizando obras espectaculares como la Biblioteca Central, el Complejo Cultural Universitario y el Estadio Universitario. Pero su máxima obra fue llevar a cabo una de las reformas más ambiciosas en el terreno académico, denominada Modelo Universitario Minerva, modelo cuyo perfil se labró con un discurso aparentemente «crítico» a las tendencias mundiales y a las recomendaciones de los organismos multilaterales para la educación superior.

5.3 El Modelo Universitario Minerva (MUM)

Después de 10 años de vigencia del Proyecto Fénix, y habiendo alcanzado un importante consenso social, el cumplimiento de los objetivos políticos se había alcanzado, pues tras cuatro periodos rectorales sin conflictos, la vida universitaria transcurría en torno al mejoramiento continuo de los logros académicos.

No obstante, en los documentos de la nueva reforma se sostiene la existencia de graves deficiencias del proyecto anterior, señalando que esta es “respuesta crítica porque analiza aquellos efectos negativos del Proyecto Educativo Fénix; que si bien dio fortaleza a la institución, la *administración autoritaria* de la vida académica

propició conductas de *sumisión a los dictados de las políticas educativas nacionales* (particularmente con la implantación de nuevas vías para el financiamiento de la educación universitaria pública) *e internacionales*, y generó formas de organización contrarias al espíritu democrático del ideario universitario”.²⁰

Curiosa crítica sobre la reforma anterior, no porque no sea cierta, sino porque en esta nueva emisión veremos cómo se profundizan los aspectos criticados y cómo el proceso de modernización se lleva a todos los ámbitos de acción universitaria, internos y externos.

En este apartado analizaremos los principios filosóficos, pedagógicos, y curriculares que sostuvo el Modelo Universitario Minerva (MUM), como elementos orientadores de la reforma curricular que emprendió la administración de Enrique Agüera, en todas las Unidades Académicas y todas las carreras de nivel de Licenciatura, Profesional Asociado y Técnico. Son también importantes los argumentos bajo los cuales se autosustenta la pertinencia del MUM.

El diseño del MUM consideró de manera fundamental los aspectos epistemológicos y las tendencias curriculares actuales necesarias para tratar de dar consistencia a los cambios postulados en esta reforma.

FIGURA 5.1: INTEGRACIÓN DEL MODELO UNIVERSITARIO MINERVA



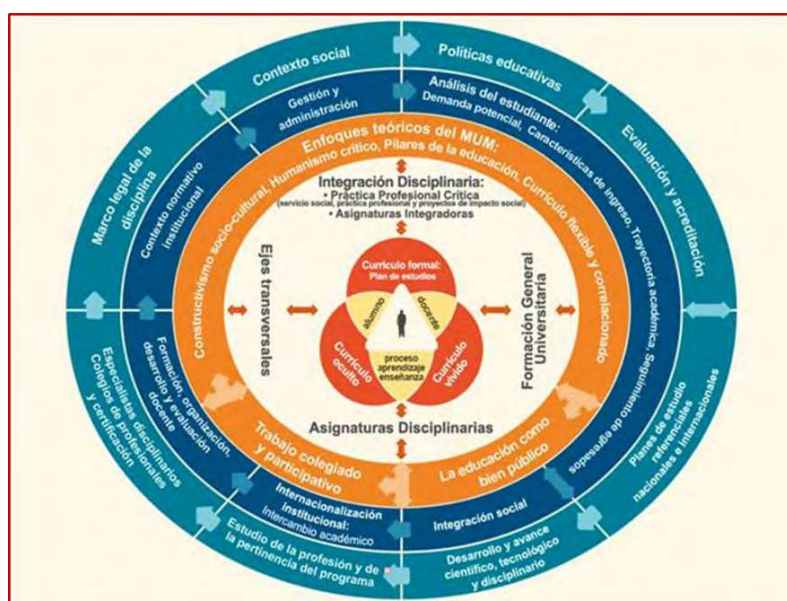
Fuente: Documentos MUM, Manual para el Diseño Curricular de Programas Educativos

²⁰ BUAP, *Fundamentos Modelo Universitario Minerva 1*, 7. Cursivas propias.

El MUM se constituye por 11 documentos, los seis principales son: 1. Fundamentos, 2. Modelo educativo académico, 2a. Tutores, 3. Estructura curricular, 4. Integración social, 5. Investigación. Los restantes son: Documento de Integración, Gestión y administración, Regionalización, Glosario y el Manual para el Diseño Curricular de Programas.

En el diseño del modelo se propuso una estrategia metodológica para el desarrollo e implementación de los procesos de actualización curricular, la cual se representa en la siguiente figura.

FIGURA 5.2: MODELO DE INVESTIGACIÓN PARA EL DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN CURRICULAR DE LA BUAP



Fuente: Documentos MUM

El esquema concentra a través círculos los diferentes niveles que articulan el entorno social, el contexto nacional y mundial, los presupuestos teóricos de orden filosófico, pedagógico y curricular y los componentes del diseño curricular específico del modelo. En el círculo naranja se puede observar que el enfoque teórico del MUM considera un modelo de currículo flexible y correlacionado como referente de la Reforma. Llama la atención que en el esquema aparece la referencia al currículo oculto, en rojo, el cual no existe formalmente, ni aparece nunca en ningún modelo educativo, pues dejaría de ser algo oculto.²¹

²¹ Ver referencias al concepto de curriculum oculto en el capítulo 1.

5.3.1 El sustento filosófico

En el documento Fundamentos del MUM 1, punto 4, denominado “Propuesta de ideario para la BUAP”, se señala que “Para el cumplimiento de la función social de la universidad pública y con una mirada crítica y creativa hacia las políticas educativas internacionales y nacionales, la BUAP se orienta con un ideario conformado por: 1. Principios filosóficos, sociales, políticos, educativos-académicos y administrativos, y de gestión, y 2. Misión y Visión.”²²

Los principios que se declaran en los documentos del MUM muestran un discurso cauteloso que establece distancias pertinentes tanto del lenguaje radical, característico de las reformas del periodo democratizador, como del conocido discurso neoliberal en torno a la educación superior, promovido por los Organismos Internacionales.²³

En el siguiente argumento se encuentran afirmaciones generales de orden filosófico que el MUM asume como propias, las cuales por su carácter abstracto pueden ser interpretadas en varias perspectivas y asociarse con distintas posiciones ideológicas.

La persona humana es un ser histórico-social que, con una cosmovisión propia, da sentido a su existencia, transforma su entorno y se transforma a sí misma de manera libre, solidaria y responsable; es fin y nunca medio. En esa cosmovisión, además de principios y valores que orientan la vida social, es fundamental la generación, apropiación, aplicación y difusión del conocimiento natural y social. Esta concepción sobre la persona humana y sobre la búsqueda y construcción comunitaria de los saberes, específicamente, del cultural, del filosófico y del científico es un ideal que persigue el *humanismo crítico*, que retoma lo mejor del humanismo clásico (griego, romano y renacentista) y lo complementa con los aportes de otros humanismos filosóficos (kantiano, marxista, existencialista, personalista). Es decir, el humanismo crítico precisa la mirada del individuo y de sus sociedades desde la *perspectiva crítica* sobre los fenómenos de todo tipo que afectan su desarrollo y su probable futuro. Ubica a la persona humana como constructora de un concepto de mundo, de una cosmovisión

²² BUAP, Fundamentos Modelo Universitario Minerva 1, 41.

²³ El análisis de las recomendaciones para la educación superior que hacen estos organismos se abordó en la sección 2.

que le brinda instrumentos de conocimiento y de práctica para tomar decisiones críticas respecto de las visiones parciales, insuficientes y fundamentalistas de la realidad. La considera como cuestionadora de la racionalidad dominante en la modernidad y la asume como quien reconoce prácticas y saberes que defienden la dignidad humana y emancipan de impuestas condiciones inhumanas. - Ubica a la persona humana en tanto individuo y en tanto conformadora de sociedad, como constructora de procesos de autoconducción y autorregulación frente a los procesos de teledirección y control exógenos, que busca el equilibrio entre lo propio y lo aparentemente ajeno mediante procesos endoculturadores que incorporan los elementos y acciones exógenas y endógenas en sus procesos de transformación sociocultural.²⁴

La asociación de perspectivas que pueden ser no sólo contradictorias, sino antagónicas, vacían de contenido a conceptos que de por sí son vagos, el ejemplo de esto es la idea de «humanismo crítico», la cual se hace tan amplia que responde a todo con argumentos difusos, qué significa «retoma lo mejor del humanismo clásico» qué es lo mejor, pero además se complementa con «otros humanismos», señalando a pensadores como Marx, que dudosamente se habría considerado humanista.

El recurso de tomar una idea y hacer un «mix», lo entendemos como un eclecticismo, lo que parece no crear problema a los que diseñaron el modelo. La reafirmación constante de lo «crítico» parece compromiso con aquellos que controlaron la universidad por casi 20 años, y se usa el recurso para dar respuesta a cualquier tendencia: «sobre los fenómenos de todo tipo que afectan su desarrollo y su probable futuro» de ayer, hoy y siempre.

En estas construcciones discursivas se asumen posiciones que parecen tomadas del postmodernismo, uniendo aspectos de signo contrario sin uso de un criterio definido; «equilibrio entre lo propio y lo *aparentemente* ajeno mediante procesos endoculturadores que incorporan los elementos y acciones exógenas y endógenas», sin referente específico, este argumento cae en el principio postmoderno del «todo vale».

²⁴ BUAP, *Fundamentos Modelo Universitario Minerva* 1, 41-2.

No obstante, se declaran aspectos que son incuestionables como el siguiente: “La educación es un derecho inherente al ser humano, no una mercancía, y por ello, es un bien que debe garantizar el Estado. En consecuencia, por ser un bien público, la universidad ofrece una educación gratuita, laica, con equidad y diversidad sin distinción de situación económica, género, orientación, capacidades, ideología, sistema de creencias o de pensamiento.”²⁵

Pero el siguiente párrafo anula prácticamente esta afirmación: “Asimismo, defiende aquellos compromisos internacionales contraídos por nuestro país que así consideren a la educación.”²⁶ Los compromisos internacionales que adquirió nuestro país a partir de la firma del Tratado de libre comercio, con E.U y Canadá, y con los OM, ahora son defendibles según el modelo.

Revisemos la misión y la visión que asume el MUM para complementar el sustento filosófico que declara este modelo.

Este tipo de declaración de principios es muy cuestionado por sus implicaciones ideológicas, pero su uso generalizado por parte de las empresas, donde se utiliza de manera acrítica y como un producto de las modas en la planeación, se ha impuesto como elemento propio de todo tipo de institución que se adhiere a las tendencias dictadas por el neoliberalismo.

Misión

Somos una institución educativa comprometida con el desarrollo de la sociedad. Consideramos a la educación como un bien público y promovemos que sea generalizado y *para toda la vida*. Estamos comprometidos con la formación de una comunidad universitaria integrada a la sociedad por lo que generamos espacios de aprendizaje que posibilitan la justicia, la equidad, un mayor equilibrio social y un desarrollo humano, endógeno y sustentable. Promovemos el diálogo y el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo en la comunidad universitaria. Formamos ciudadanos socialmente responsables, comprometidos con la democracia, capaces de gestionar su propio aprendizaje de manera crítica y libre. Mantenemos actualizados y competitivos los programas educativos creando, recreando, aplicando

²⁵ Ibíd., 42.

²⁶ Ibíd. Este aspecto se criticó al Fénix por su sumisión a las políticas nacionales e internacionales del estado.

y difundiendo el conocimiento de las ciencias, las humanidades, la tecnología y los saberes cotidianos para beneficio de nuestro país y sus regiones.²⁷

En esta declaración se refrendan los principios que declara en general el Artículo Tercero Constitucional, se compromete pues a seguir los principios ya establecidos para la educación pública en la Ley.

Reconoce, atendiendo su carácter público, los vínculos que la ligan al desarrollo social. Pero se afilia al lenguaje de la UNESCO, aceptando la educación como un bien que debe ser *durante toda la vida*. Las implicaciones de esta afirmación no se tienen presentes, pues implican tendencias de la reestructuración del trabajo, particularmente de la desregulación, pues al perderse los derechos de jubilación, por ejemplo, se condena a los individuos a renovar sus competencias para siempre, sin derecho a un digno retiro; veremos más adelante como la BUAP se afilia al emprendedurismo, y la educación por competencias. Cabe comentar también que a partir de 2005 las contrataciones de profesores se hacen por contrato individualizado, es decir, no tienen los derechos que brinda el contrato colectivo de los sindicatos con la universidad.

Visión

Queremos vernos como una universidad pública comprometida e integrada con la sociedad a la que se debe, con una oferta académica diversificada en una institución incluyente, promoviendo en los estudiantes la responsabilidad de su aprendizaje, generando conocimientos que impacten en el desarrollo social y que contribuyan al avance de la cultura, la ciencia y la tecnología, formando un sistema y una comunidad con otros niveles educativos y con la sociedad, egresando ciudadanos integrales, con *espíritu de liderazgo* y de responsabilidad. La calidad de nuestros programas - *teniendo en cuenta como referentes los indicadores de los organismos externos*- se guiará por los indicadores fijados por la institución acordes a su modelo educativo. Su pertinencia estará determinada por el contexto social regional y nuestros currículos serán innovadores, actualizados y en *permanente cambio*. La administración y la gestión se caracterizarán por su horizontalidad, sus procedimientos y procesos

²⁷ Ibíd., 48. Cursivas propias.

transversales. Nos veremos como una comunidad educativa y académica donde el diálogo es el elemento central de la comunicación y la participación.²⁸

Se reitera aquí el carácter público de la BUAP y su compromiso con la sociedad, pero también se hacen presentes influencias del modelo neoliberal al reivindicar la formación de *líderes* y la *calidad* como una novedad ceñida por los indicadores de los organismos externos, contradiciendo la declaración de la misión de promover un desarrollo endógeno.

Estas declaraciones atienden también a las sugerencias de los organismos multilaterales como: la actualización de planes de estudio acordes al contexto, en este caso el neoliberal, atención a una oferta educativa de calidad, fomentar una educación a lo largo de la vida, estar acordes a las tendencias mundiales en conocimiento y tecnología, y crear el tipo de profesionista que exige el mercado.

Si esto se sigue tal como lo propone el MUM, la Universidad podrá instruir los profesionistas que exige el mundo y el mercado, aunque se mencione que serán profesionales humanistas, lo que tendrá que demostrarse.

5.3.2 El sustento pedagógico

El enfoque pedagógico que reconoce el MUM es la teoría pedagógica constructivista donde encontramos autores como Jean Piaget y Lev Vygotsky, para este enfoque la educación es un medio para lograr un fin, la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes.

“El supuesto fundamental del constructivismo es que los seres humanos construyen, a través de la experiencia, su propio conocimiento y no simplemente reciben la información procesada para comprenderla y usarla de inmediato; es necesario crear modelos mentales que pueden ser cambiados, amplificados, reconstruidos y acomodarlos a nuevas situaciones.”²⁹

²⁸ Ibíd., 48 – 9. Cursivas propias.

²⁹ Francisco Caracheo, *El Enfoque Sociocultural del Aprendizaje* (México: SEP, 1999), consultado el 18 de agosto de 2014, www.geocities.com/javi_her/lec_6.pdf.

En particular se enfatiza la propuesta de Lev Vygotsky (1896-1934), la que se argumenta en los Fundamentos del MUM como sigue:

El constructivismo sociocultural es una teoría pedagógica que responde a las necesidades de la educación que la BUAP desea fomentar. Es una de las corrientes del constructivismo que considera el aprendizaje contextualizado dentro de comunidades de práctica, esto es, que el salón de clases no es el único sitio en el que se promueve el conocimiento, sino que se requiere de la utilización de herramientas simbólicas de origen social. Con esta orientación los/las estudiantes desarrollan sus capacidades e intereses en torno a las necesidades sociales; el/la maestro/a es investigador/a de su práctica, la cuestiona, la confronta y la modifica.³⁰

Este enfoque integra un conjunto de visiones epistemológicas, psicológicas, educativas y socioculturales sobre el aprendizaje y la enseñanza, y está compuesto por cinco conceptos fundamentales: las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas psicológicas y la mediación instrumental.

Un elemento relevante en el constructivismo sociocultural es la idea de «zona de desarrollo próximo» que constituye el medio a través del cual el individuo aprende del ambiente social en interacción con los demás y mientras más contacto tenga con el medio, mayor es el conocimiento.

En el MUM se encuentran muchas alusiones a las competencias, particularmente a las genéricas, propuestas por J. Delors en documentos de la UNESCO, no obstante, no se trata de un modelo de formación por competencias, pues estrictamente no diseña ni desarrolla competencias específicas para cada disciplina, por lo mismo se deslinda de esta orientación.

Aun así, aunque en el documento de Fundamentos del MUM solo aparece una vez el término competencias, aludiendo críticamente a las recomendaciones de los OI, en el Manual para el diseño curricular de programas de licenciatura, se refiere varias veces en el sentido que le es propio, por ejemplo: “El estudiante tendrá las siguientes *competencias* en conocimientos, habilidades, actitudes y valores orientados en la formación disciplinaria en la que se desarrolla (...) dotamos a

³⁰ BUAP, *Fundamentos Modelo Universitario Minerva 1*, 45.

nuestros egresados con un perfil de *competencias* que les facilita el acceso al empleo y a su desarrollo profesional y personal (...) Se constituyen las *competencias* con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para satisfacer las necesidades éticas, políticas y económicas en los ámbitos laboral y social relacionadas con la justificación y objetivos del PE”.³¹

En el Fénix se implementó un tronco común para atender requerimientos generales a todas las disciplinas, este formato se conservó en el MUM, y se creó un nuevo componente común a todas las carreras, el bloque de Formación General Universitaria (FGU) que supone la base del currículo transversal del MUM, el cual en la práctica quedó reducido a materias comunes a todas las carreras.

Otro aspecto de orden pedagógico que se asume en el MUM, es el principio de formación a lo largo de la vida, que es parte del ideario de la UNESCO, este principio alude a las necesidades de actualización permanente en el marco de un mundo cambiante, por lo que recomienda considerar la flexibilidad de los conocimientos que proporciona cada disciplina.

El componente fundamental de toda propuesta pedagógica es el enfoque o tendencia curricular que determinará el diseño de la estructura curricular general del modelo. En el caso del MUM se optó por un enfoque de currículo correlacionado también conocido como currículo integral, el cual es una visión integradora del currículo por materias que permite una mayor interacción entre disciplinas, es decir, una articulación de las materias que concurren con aspectos comunes en un objeto de conocimiento.

Este enfoque supone la posibilidad de reducir la fragmentación del conocimiento suscitando aprendizajes significativos en el establecimiento de vínculos que transitan los contenidos temáticos de forma vertical, horizontal y transversal.

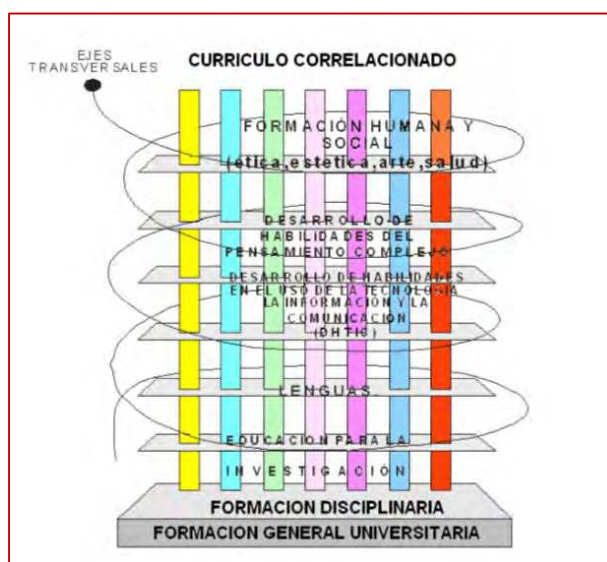
La transversalidad es otro de los aspectos que incorpora el MUM en su enfoque curricular, a través de este “considera contenidos culturales, éticos, estéticos, de bienestar, relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, así como los que potencian las habilidades intelectuales y humanas”.³²

³¹ BUAP, *Manual para el Diseño Curricular de Programas* (México: BUAP, 2007), 52, 68, 70. Cursivas propias.

³² BUAP, *Estructura curricular 3* (México: BUAP, 2007), 15.

Fue la UNESCO la que propuso la idea de incorporar este tipo de ejes en el currículo, se trata de una idea muy ambiciosa, por las dificultades que implica su instrumentación en los programas disciplinarios, pues supone que “los ejes propuestos recorren e impregnan todo el currículo y deben estar presentes en acciones y situaciones concretas en el desarrollo del mismo. Técnicamente está integrado por el proyecto institucional y los perfiles de alumnos, alumnas, docentes y personal administrativo.”³³ Se trata de una propuesta que teóricamente contribuye a la interacción entre lo interdisciplinario y lo transdisciplinario, pues pone al descubierto nuevos conocimientos en torno a una realidad estudiada.

FIGURA 5.3: DIAGRAMA DEL SISTEMA DE FORMACIÓN INTEGRAL Y PERTINENTE DEL ESTUDIANTE, EN EL MARCO DEL MUM



Fuente: Documentos MUM, Manual para el Diseño Curricular de Programas Educativos

En el MUM se identifican cinco ejes transversales: Formación Humana y Social (FHS), Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo (DHPC), Desarrollo de Habilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (DHTIC), Lenguas y Educación para la Investigación. El papel de estos ejes será integrar los campos del saber, el ser, y el convivir a través de conceptos, procedimientos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje.

³³ Ibíd.

- *Formación Humana y Social.* Propone incorporar a las asignaturas temas como la ética, estética y arte, así como la educación para la salud.
- *Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo.* Este eje propone la búsqueda de alternativas metodológicas explorando los diversos programas que promueven la habilidad de reflexión para plantear modelos resolviendo problemas, debate en el aula, preguntas que desaten conflictos cognitivos, compartir y discutir estrategias al igual que aprender del error.
- *Desarrollo de Habilidades en el uso de la Tecnología, la Información y Comunicación.* Este eje propone el uso excelente de la tecnología, información y comunicación de manera que servirá como herramientas en el quehacer del estudiante y en su profesionalización.
- *Lenguas Extranjeras.* En un mundo globalizado la lengua extranjera es algo imprescindible que los universitarios deben dominar y por lo tanto se contempla cumplir con los elementos básicos sobre la adquisición de una lengua como son: hablar, escribir, escuchar y leer.
- *Investigación.* Para poder cumplir con este eje la investigación se debe inculcar desde el nivel medio superior y tener una continuidad en el nivel superior impactando el currículum institucional.

El MUM considera que los ejes transversales son fundamentales para el diseño del perfil de egreso del estudiante, también contribuye en la conformación de su identidad, al inculcar valores que lo sensibilizan con su realidad social.

El diseño del Perfil de Egreso de los ejes transversales considera como espacio básico para su desarrollo a la Formación General Universitaria (FGU) y propone un largo listado de características que el estudiante debe adquirir. Llama la atención que el documento de referencia señala estas características como «competencias». Cabe advertir también lo ambicioso, y por lo tanto lo complicado de concretar, de esta propuesta.

El estudiante tendrá las siguientes competencias en conocimientos, habilidades, actitudes y valores orientados en la formación disciplinaria en la que se desarrolla:

Conocimientos que les permitirán reflexionar y actuar en consecuencia con:

- La ética y su relación con las profesiones.
- La estética y del arte en las estructuras socioculturales.
- El cuidado de la salud individual.
- Las problemáticas ambientales y su cuidado.
- Las estrategias para el logro de los aprendizajes a través del pensamiento complejo.
- El manejo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC).
- La comunicación asertiva, verbal y escrita de una Lengua Extranjera apoyada en las técnicas y herramientas metodológicas contemporáneas.
- Las metodologías básicas para la indagación y el descubrimiento en procesos de investigación.

Habilidades:

- Capaz de tomar decisiones, resolver problemáticas, dar respuestas críticas y creativas de manera multi, inter y transdisciplinariamente a las diversas experiencias y actividades personales, sociales o profesionales en el contexto local, regional, nacional e internacional.
- Promotor de la comunicación asertiva, mediante un adecuado dominio verbal y escrito del español y el manejo de una segunda lengua, que aumente su competitividad profesional con habilidades para incorporarse a equipos de trabajo o de investigación, nacionales y/o internacionales.
- Usuario de las herramientas para la innovación tecnológica y artística, así como la investigación científica.
- Motor del desarrollo continuo de sus habilidades cognitivas de orden superior, que favorezcan su educación a lo largo de la vida.
- Capaz de anticiparse propositivamente a las transformaciones de su entorno como profesionista y ciudadano.
- Promotor de la conservación, el cuidado del ambiente, el mejoramiento de su salud y de la comunidad.
- Promotor del deporte y la actividad física como medio para mantener una vida saludable, fomentando la amistad y la solidaridad.
- Capaz de incorporar las habilidades investigativas y convertirlas en un instrumento de aprendizaje, de la misma forma participar en la divulgación de las ciencias.
- Competente para desarrollar investigación con responsabilidad social en equipos interdisciplinarios.
- Capaz de reconocer el trabajo investigativo, desde los diferentes paradigmas en las diversas áreas del conocimiento.

- Apto para desarrollar un pensamiento abierto y flexible, con capacidad de asombro, que le permita la integración de nuevos saberes, para un aprendizaje a lo largo de la vida.

Actitudes y Valores:

- Reconstructor de su escala de valores en forma racional y autónoma con una ética inscrita en valores consensuados universalmente, sea cual sea su modelo de autorrealización.
- Capaz de desarrollar los valores éticos de la profesión que le permitan actuar adecuadamente dentro del campo laboral y social de manera cooperativa y colaborativa.
- Capaz de abordar los conflictos de manera no violenta, a través del dialogo y la negociación, ejerciendo los valores del pluralismo, democracia, equidad, solidaridad, tolerancia y paz.
- Líder humanista, promotor de la convivencia multicultural y capaz de tener apertura al cambio, comprensión y tolerancia hacia la diversidad.
- Apto para apreciar la belleza de su entorno y de otras culturas, para comprender diferentes manifestaciones artísticas y multiculturales, preservar y difundir el patrimonio histórico y cultural.
- Capaz de desarrollar una actitud emprendedora, que le permita identificar áreas de oportunidad para su desarrollo personal y del entorno.³⁴

Estas 23 competencias constituyen la expectativa del MUM respecto a los estudiantes que se formen con los Planes y Programas elaborados para cada carrera, suponen un carácter abstracto y transversal, a través del cual se incluirán en cada asignatura de cada carrera, lo que deberá resultar en este largo perfil de egreso e identidad.

Un aspecto que no podemos dejar de lado es lo referente a la titulación de los estudiantes, se sabe que ésta se logra tradicionalmente a través de la elaboración de una tesis, lo que ha repercutido en la eficiencia de titulación de casi todas las IES públicas. Todavía en la primera década del nuevo siglo se hablaba de un rezago del 40% en eficiencia de titulación. Esta estadística no aplica a las IES privadas donde se presume una alta eficiencia de titulación, la razón de esta realidad fue la amplia gama de opciones para obtener el título en estas instancias, la flexibilización de este requisito fue tanta que quien no se titula es porque realmente no quiere.

³⁴ BUAP, *Manual para el Diseño Curricular de Programas*, 52-4.

Finalmente, las universidades públicas optaron por seguir la corriente de la flexibilización a fin de elevar sus índices de titulación, a pesar de que esto repercutía en la calidad de este proceso, pues ninguna de las opciones propuestas es suficiente para evaluar la formación de los estudiantes.

El MUM se ha adherido a la búsqueda de opciones de titulación para dinamizar sus índices de egreso titulado, por lo que ha propuesto varias opciones adicionales a la titulación tradicional, entre las que se cuentan las siguientes:

- Informe, monografía o proyecto resultado de la Práctica profesional crítica
- La realización de un paquete didáctico, asesorado y avalado por un docente o grupo de docentes
- La elaboración de tesina.
- Cursar una especialidad
- Créditos de posgrado de calidad
- Conocimientos generales (EGEL-CENEVAL)
- alguna de las 20 modalidades de titulación a nivel nacional ³⁵

El último punto llama a reflexión, 20 opciones de titulación registradas a nivel nacional, podría significar que la titulación mediante la defensa de una tesis es una opción obsoleta y que en la práctica tiende a desaparecer. El exceso se da en las IES privadas, donde estas prácticas se estilan también para estudios de posgrado, una de las preferidas por los alumnos es la de cursos de profundización, donde haciendo uno de estos, en tres meses, y el pago de derechos, logran la titulación automática.

Esta problemática no se reduce a la titulación, ya que este aspecto no tendría tanto peso si no se articulara con otras *ventajas* que ha exhibido la educación privada ante la pública, y si no fuera factor de presión para la búsqueda de la tan cacareada calidad.

El pedagogo Ángel Díaz Barriga señala que:

La política educativa actual incluso ha denigrado a la universidad pública frente a la privada. Se han magnificado algunos problemas de la pública y se han escondido los proyectos sociales de la privada. Nadie recuerda que las universidades privadas en su

³⁵ *Ibíd.*, 58.

conjunto no dedican ni el 1% de sus recursos a la investigación que se realiza en el país. Nadie mira la política editorial de la universidad pública ni el número anual de ediciones que estas instituciones realizan. La deserción, las dificultades de empleo han servido para satanizar a la institución pública sin analizar el contexto global de esta situación.³⁶

Un último aspecto dentro del apartado del sustento pedagógico y curricular, es el referido a la investigación y su integración al modelo, lo que se constituye como otro de los ejes transversales del mismo. Siguiendo los documentos del MUM queda asentado que la investigación es un eje prioritario para la institución, por lo que se incorpora el concepto de educación para la investigación, lo que implica el desarrollo de esta competencia desde el nivel de bachillerato y por supuesto en todas las licenciaturas. La iniciación temprana en la investigación fomentará la maduración intelectual de los estudiantes, al introducirlos en el uso de técnicas y metodologías.

El MUM establece que “El desarrollo de las habilidades investigativas se logra por medio de una metodología pedagógica acorde con la corriente constructivista que considera la posibilidad de que el estudiante pueda, a través de la guía del académico aplicar, optimizar y desarrollar habilidades cognitivas de orden superior a partir de involucrarse en las actividades mismas de la investigación, formándose así para la investigación.”³⁷

Tradicionalmente se ha considerado que el papel de las universidades en la investigación es fundamental, pues en nuestro país ésta sólo se desarrolla mediante financiamiento público, siendo casi el único factor para fomentar el desarrollo de la ciencia.

En México el sector privado no invierte en investigación dejando la carga al sector público, a las universidades particularmente, no obstante, los recursos limitados de estas instancias dan lugar a una precaria producción en materia de investigación. En el mundo desarrollado las corporaciones privadas invierten grandes capitales en investigación, en este proceso se involucran también las universidades. En la reforma que se encuentra en curso, se reconoce esta problemática recomendando

³⁶ Ángel Díaz Barriga, *Tendencias e innovaciones curriculares en la educación nacional superior* (México: UANL, 1988), 10-11.

³⁷ BUAP, *Manual para el Diseño Curricular de Programas*, 52.

estrechar vínculos con el sector público y el privado con el fin de abrir canales de financiamiento para el desarrollo de innovaciones que tengan un beneficio mutuo.

Cerraremos el apartado del sustento pedagógico con una figura que resume el Modelo Académico que sostiene el MUM.

FIGURA 5.4 MODELO ACADÉMICO-EDUCATIVO EN EL MARCO DEL MUM



Fuente: Manual para el Diseño Curricular de Programas

5.3.3 La gestión en el MUM

El desarrollo cabal de las funciones universitarias tanto internas como externas, requiere de procesos efectivos de gestión que permitan organizar los procesos globales de la institución, lo que implica la actualización de sus estructuras, buscando que sean cada vez más horizontales y participativas, que incorporen nuevos enfoques y estrategias que permitan una mayor especialización y polivalencia para fomentar la creatividad e innovación para el desarrollo institucional.

Para el MUM la gestión universitaria debe atenerse a objetivos estratégicos que garanticen que la administración y autoridades universitarias se centren en los principios de democracia, calidad en la gestión, eficiencia administrativa y rendición de cuentas a la sociedad. Esto pone de manifiesto la necesidad de una reestructuración organizacional de amplia participación, que garantice un manejo transparente de los recursos que recibe la universidad de la sociedad.

La calidad administrativa de la universidad se sustenta en la eficacia y eficiencia con que se atienden sus actividades sustantivas, para lo cual debe estar basada en el respeto, reconocimiento y apoyo a los acuerdos y políticas aceptados por la comunidad universitaria, ya que tradicionalmente, los administradores se posicionan por encima de los académicos.

El Modelo Minerva prioriza la relevancia de las actividades académicas, al menos en sus documentos de integración, y parte de este principio para mejorar la calidad de los procesos que sustentan el actuar de las unidades académicas, esto enfatiza la necesidad de evaluar con mayor rigor tanto al personal académico como al administrativo.

La evaluación del desempeño académico no ha tenido la efectividad que de ella se espera, el diseño de esta deja mucho espacio a la especulación, perdiendo la objetividad ya que puede estar determinada no por el reconocimiento de capacidades académicas sino por cuestiones de simpatía o antipatía, lo que relativiza las exigencias de los alumnos.

La gestión universitaria que promueve el MUM considera la incursión de catedráticos en esta área, como estrategia para elevar la calidad de los servicios administrativos, esto es importante para una organización que requiere canales más efectivos de atención a las necesidades primordiales del desarrollo académico.

Uno de los atributos de las instituciones bien administradas es la rendición de cuentas, esto es parte de las políticas de la federación para el otorgamiento del subsidio a las IES, se considera, además, un deber ético y moral de las autoridades universitarias. El MUM considera esta práctica como parte de la responsabilidad social de la universidad, lo que permite además el mejoramiento de las relaciones entre todos los universitarios, mejorando la planeación y la gestión de la institución.

La otra cara de la gestión universitaria responde a las necesidades de la sociedad, lo que reafirma su compromiso con la función social que le corresponde; la que asume como prioridad que la educación que se imparte sea un medio para reducir la brecha entre sectores sociales.

En la nueva reforma se refrenda la función social como uno de los principios que debe mantener como fundamento la universidad pública y más considerando el

actual contexto neoliberal. El MUM reconoce la inviabilidad de la lógica de mercado sobre la lógica de la ciencia, esto sólo se puede lograr formando profesionistas que renueven y propongan formas diferentes de entender el mundo mediante la crítica, y conciencia de la realidad y necesidades de su entorno.

Sin embargo, la función social de la Universidad va más allá de formar profesionistas actualizados y de alta calidad, se requiere hacer de esta función la primera prioridad de todos los universitarios para lograr una mayor vinculación y acercamiento a la sociedad.

La BUAP siempre ha tenido presente que su función social debe ser permanentemente fortalecida, por ello en la actual reforma universitaria se considera relevante implementar un Modelo de Integración Social para atender congruentemente las necesidades más urgentes de la sociedad y contribuir de distintas maneras en la búsqueda de un desarrollo integral y sustentable.

Como hemos visto, una reforma universitaria no se reduce a un asunto de actualización curricular, aunque esto es fundamental para incidir en el resto de las expectativas que la motivaron. En este sentido, una reforma debe prever transformaciones académicas, administrativas y de intervención social, que son las que pueden refrendar la existencia pertinente de una casa de estudios superiores.

Este es el reto de toda reforma, en la BUAP se han vivido intensos procesos para sacar adelante distintos proyectos, los que han conformado una tradición que ahora se pone en tensión, los promotores del MUM han construido una alternativa que supone la posibilidad de convivir con los cambios nacionales e internacionales sin caer en sus directrices. Lo mismo dijo Doger para defender al Proyecto Fénix.

5.3.4 Tendencias antinómicas en el MUM

La elaboración del MUM se inició en 2006, convocó a toda la comunidad universitaria y tras cambios, modificaciones y ajustes, el modelo se puso en práctica con la generación que ingresó en 2009. Este año es el séptimo de su puesta en operación, han cubierto el plan de estudios cuatro generaciones y se ha iniciado un proceso de evaluación institucional del mismo.

Los fines de este trabajo no requieren la emisión de un juicio sobre los resultados de la reforma, se trata de encontrar indicios de su impacto y de recuperar la percepción que tienen los propios universitarios sobre la misma. Sin embargo, la pertinencia del trabajo de campo respecto a los objetivos de la investigación, exige establecer el vínculo con la relación educación – trabajo, en este sentido, hemos podido establecer las tendencias de la filiación de la BUAP al modelo de mercado, a través de evidencias que apuntan a la incorporación del ideario neoliberal en su política educativa.

El propósito de adecuar la educación superior a las necesidades del mercado laboral, es el origen de estas directrices, y estas mismas operan en el marco global de la desregulación, la que ha tenido un efecto común, no sólo en las sociedades no desarrolladas, sino también en el mundo altamente industrializado: la precarización.

En el seguimiento de la investigación se han establecido evidencias de que los cambios en el mundo laboral han determinado cambios en el mundo educativo, entonces, si el trabajo se precariza, la educación se precariza.

En el transcurso de este estudio se han clasificado suficientes evidencias que refrendan las premisas y planteamientos hipotéticos del trastocamiento de la relación educación – trabajo. El análisis del MUM se planteó como una posibilidad de observar en un caso concreto los efectos derivados de los procesos de transformación que resultaron del ingreso de nuestro país al modelo de los mercados libres; lo que fue pertinente al considerar la trayectoria histórica que llevó a la BUAP, de ser una especie de universidad trinchera a constituirse en una institución, suponemos, modelada por las tendencias educativas de corte neoliberal.

En esta parte se hace un recuento de los resultados del análisis del discurso de los documentos del MUM, y de las declaraciones públicas de los rectores, para encontrar evidencias de la incorporación de las directrices del modelo educativo de mercado en la reforma de la BUAP.

No dejamos de lado el hecho de que en los discursos oficiales se encuentran afirmaciones muy generales que resultan vacías en la práctica, como el caso que ya comentamos, de la incorporación del término de calidad y excelencia en las

declaraciones de principios de muchas, o de casi todas las IES, lo mismo aplica para otros principios neoliberales, formación de líderes, de emprendedores, etc., de los cuales están plagados muchos documentos. No obstante, este hecho es un indicador de la filiación a los principios del modelo de mercado.

Lo mismo se puede decir en sentido contrario, las críticas al modelo neoliberal pueden ser una pantalla de su aceptación, pues utilizando un lenguaje rebuscado al criticar algunas de las líneas de este discurso se diluye la primera intención, y se refrenda en otras partes afirmando estas tendencias, este es el caso de la reforma de la BUAP y su modelo educativo.

Para seguir el esquema de desarrollo de esta investigación, revisaremos este planteamiento a través de un análisis de antinomias.

Antinomia Fundamental: *Crítica inane al neoliberalismo en el discurso del MUM VS práctica de sus principios en los instrumentos de implantación del modelo en las carreras de la universidad y sus sistemas administrativo y de gestión.*

Antinomia 1: *El MUM responsabiliza al Proyecto Fénix (PF) de la incorporación de la política neoliberal en la normativa de la universidad y la sumisión a los dictados de la federación VS mantenimiento de estos principios en la nueva reforma.*

Antinomia 1.1: ***MUM critica al PF el reconocer el peso de las exigencias del contexto global y las de los mercados laborales. VS El MUM se alinea en sus documentos: a las políticas y tendencias dominantes en el contexto nacional e internacional que influyen en la educación superior; reconoce las tendencias mundiales, y las políticas internacionales.***

Antinomia 1.2: ***MUM critica al PF implementar la evaluación de programas de acuerdo a estándares internacionales. VS MUM da continuidad a la evaluación de programas, por organismos públicos (CIIES) y privados como ACCECISO. Iniciando en 2015 la evaluación internacional de varios programas.***

Antinomia 1.3: ***MUM critica al PF implementar examen de admisión aplicado por el College Board. VS MUM continúa aplicando el examen de admisión y lo sigue administrando el College Board.***

Antinomia 1.4: *PF Instrumenta Tronco Común para todas las carreras. VS MUM instrumenta bloque de Formación General Universitaria (FGU) para todas las carreras.*

Antinomia 1.5: *PF sustituye sistema de semestres por periodos cuatrimestrales. VS MUM mantiene sistema cuatrimestral y el curso de verano.*

Antinomia 1.6: *PF introduce sistema de créditos. VS MUM mantiene este sistema.*

Antinomia 2: *Critica a las recomendaciones de los OI VS Puesta en práctica de algunas de estas recomendaciones.*

Antinomia 2.1: *MUM asume los 4 pilares de la educación propuestos por Delors para la UNESCO, conocidos como competencias genéricas y propone dos más: Aprender a Empezar y Aprender a Desaprender. Propuestas a todas luces en la línea de la flexibilidad. VS Declaración de MUM de promover constructivismo sociocultural y humanismo crítico.*

Antinomia 2.2: *El MUM se afilia al constructivismo sociocultural. VS Reconocimiento tácito de la mecánica de la pedagogía de las competencias.*

Antinomia 3: *Afiliación al principio de la flexibilidad. VS Práctica docente tradicional.*

Antinomia 4: *Afiliación al principio de formación de emprendedores, aprender a emprender. VS Ausencia de recursos curriculares en esta línea.*

A siete años de la implantación del MUM, sus resultados son difusos, comentaremos algunos de estos aspectos.

1. A pesar de la amplia difusión que tuvo el modelo al aprovechar los recursos informáticos actuales, se denota una limitada comprensión teórica del mismo, lo que se hace evidente en la práctica docente, pues esta es un tanto pragmática y tradicionalista, dejando de lado el principio del constructivismo.
2. Incomprensión absoluta del sentido de la transversalidad y del bloque de FGU. Los ejes transversales terminaron convirtiéndose en materias y no se habilitó un volumen adecuado de docentes especialistas en estos rubros. Los problemas que ya se avizoran se han manifestado en la impartición de las asignaturas del bloque de Formación General Universitaria, pues la mayoría de

las facultades no cuentan con el personal docente adecuado para impartirlas, dando como resultado la improvisación y la baja calidad en la formación que se considera fundamental para entender el modelo mismo.

3. La incorporación difuminada de las directrices del modelo neoliberal, y al mismo tiempo su crítica, dan la pauta para pensar que esta incorporación viene a ser parte de un currículo oculto, es decir, que está detrás de esta posición.

4. Alineación total al principio de la flexibilidad, el MUM habla abiertamente de un currículo flexible, de salidas laterales, se flexibiliza la titulación, etc. “Es un modelo flexible que se actualizará constantemente, incorporando las experiencias propias de la institución, así como los avances educativos, científico - tecnológicos y culturales que se generen para mantener la vigencia, pertinencia y calidad del mismo.”³⁸

5. Modernización monumental de la infraestructura de la universidad: Biblioteca Central, Complejo Cultural Universitario, Estadio Universitario, Centro de especialidades del Hospital Universitario, y el recién inaugurado Estacionamiento robotizado del Área de Salud.³⁹

6. La curiosa transición de los rectores con raíces en la izquierda radical y su adhesión al PRI. Enrique Doger, Presidente Municipal de la capital poblana, José Doger, diputado federal, Enrique Agüera, candidato a Presidente Municipal.

7. Apertura del *campus* universitario a franquicias como «The Italian Coffee Company» y «Subway de México».

Las antinomias que se compilaron en esta parte son resultado del análisis de los documentos del MUM y de la contextualización del Proyecto Fénix. Los documentos que conforman el MUM son:

MUM1. Fundamentos;

MUM2. Modelo Educativo – Académico;

MUM3. Estructura Curricular;

³⁸ BUAP, *Fundamentos Modelo Universitario Minerva 1*, 51.

³⁹ El estacionamiento robotizado del Área de la Salud ocupa un espacio de 12 mil metros cuadrados, la obra externa es de 800 metros cuadrados. Cuenta con instalaciones de voz y datos, cámaras de video vigilancia y planta de emergencia. Tiene ocho niveles, con capacidad de 514 cajones para autos, es operado por un sistema de control electrónico, siendo el primer estacionamiento de su tipo en Latinoamérica.

MUM4. Integración Social;
MUM5. Investigación;
MUM6. Regionalización;
MUM7. Gestión y Administración;
MUM8. Documento de Integración;
MUM9. Tutores;
MUM10. Manual para el Diseño Curricular de Programas de Licenciatura;
MUM11. Glosario.

En la siguiente tabla se presentan las frecuencias con que aparecen los indicadores que se definieron como representativos del MEM, en los documentos del MUM.⁴⁰

TABLA 5.1: FRECUENCIAS DE INDICADORES MEM EN MUM							
	CALIDAD	EVALUCIÓN	EMPRENDEDOR	COMPETENCIA	FLEXIBLE	MERCADOS	LIDERAZGO
MUM1	31	27	2	6	0	8	1
MUM 2	19	55	4	4	1	1	2
MUM3	15	49	6	3	2	1	0
MUM4	14	19	34	17	0	6	4
MUM5	19	15	1	5	0	1	1
MUM6	48	47	11	13	1	10	3
MUM7	15	40	2	2	1	1	3
MUM8	10	6	3	10	7	4	2
MUM9	16	17	2	4	0	3	2
MUM10	28	134	14	13	17	8	3
MUM11	6	7	0	2	0	0	0
TOTALES	221	416	79	79	29	43	21

Fuente: Elaboración propia. Datos de los Documentos del MUM

Como se puede apreciar, el indicador que presenta la frecuencia mayor es la de «Evaluación» con 416 apariciones, siguiendo la de «Calidad» con una frecuencia de 221, el indicador de menor frecuencia fue el de «Liderazgo» con 29 exhibiciones.

⁴⁰ Esta exploración se efectuó utilizando la aplicación computarizada ATLAS.ti, versión 6.0.15

Observemos el peso que han tenido estos indicadores en los documentos oficiales de los programas sexenales de educación de la federación, como se muestra en la siguiente tabla.⁴¹

TABLA 5.2: FRECUENCIAS DE INDICADORES MEM EN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN							
	CALIDAD	EVALUACIÓN	EMPREDEDOR	COMPETENCIA	FLEXIBLE	MERCADOS	LIDERAZGO
PME 1989 - 1994	121	131	2	11	18	6	0
PDE 1995 - 2000	130	118	12	56	38	8	2
PNE 2001 - 2006	291	221	11	81	57	4	8
PSE 2007 - 2012	71	67	0	80	6	17	5
PSE 2013 - 2018	78	59	10	50	4	9	1
TOTALES	691	596	35	278	123	44	16

Fuente: Elaboración propia. Datos Programas Sectoriales de Educación

Los programas considerados son los que aparecieron desde la incorporación de los principios del neoliberalismo en la política educativa nacional.

Programa de Modernización Educativa 1989 – 1994 (PME), Carlos Salinas;

Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000 (PDE), Ernesto Zedillo;

Programa Nacional de Educación 2001 – 2006 (PNE), Vicente Fox;

Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012 (PSE), Felipe Calderón;

Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018 (PSE), Enrique Peña.

El uso discursivo de los indicadores es sólo una forma de adhesión a las políticas del orden neoliberal, pero permiten observar cómo se ponderan aquellos que de por si no son fácilmente criticables, como calidad y evaluación. El indicador de competencia expresa una tendencia hacia el incremento, en tanto que el de flexibilidad al revés; es curiosa la tendencia del indicador de liderazgo, pues siendo uno de los favoritos en el discurso de batalla de las IES, la posición oficial respecto al mismo es recatada.

Cabe observar el despegue es estos indicadores en los Programas Educativos de los gobiernos panistas a partir del año 2000, el punto álgido es el correspondiente al sexenio de Vicente Fox.

⁴¹ Ibíd.

Tanto en el gobierno de Vicente Fox como en el de Felipe Calderón, respecto de la Universidad se ofrece un modelo orientado por las exigencias del mercado que, por tanto, privilegia la enseñanza y la capacitación para adquirir habilidades técnicas y mide sus resultados básicamente por la aceptación de sus egresados en el mercado, restándose importancia a la formación científica y humanista de los jóvenes, entre los que se promueve la idea de convertirse en "capital humano" altamente calificado, no con el fin de servir más y mejor a la sociedad, sino sólo para encontrar empleos de mayor calidad, que los neoliberales entienden siempre como los mejor remunerados.⁴²

Ahora bien, ¿cómo se puede observar la precarización en la educación?, si esta no presenta la objetividad que se observa en el trabajo; nuestra respuesta es que ésta se puede identificar a través de las antinomias y sus efectos prácticos. Hagamos algunas reflexiones al respecto:

Calidad sin Calidad

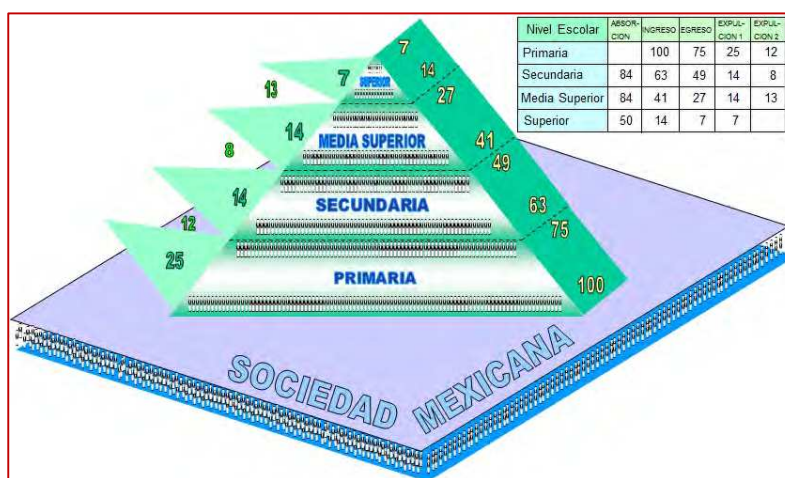
El indicador de mayor peso en este proceso es la búsqueda de la calidad, pero en muchos casos esta no es sustentada de manera objetiva. De hecho, se acepta que no todos los que estudian van a concluir una carrera, entonces los que la van a concluir tendrán una mayor cualificación y cotizarán al alta, pero esto tendrá un efecto negativo en el trabajo no cualificado, aunque éste no existe estrictamente; lo que ha pasado es que las competencias básicas son cada vez más altas; saber leer, escribir y aritmética básica, actualmente ya no cuenta, pues son competencias casi universales. El exigir mayor cualificación afecta el valor de la fuerza de trabajo a la baja; en los años 60, para los trabajos sin calificación se exigía primaria concluida, en los 70, secundaria, en los 80, preparatoria o carrera trunca, en los 90 aparece la exigencia de competencias adicionales, conocer programas de cómputo, operar aparatos electrónicos de cierta complejidad, hablar otro idioma, tener habilidades comunicativas, de convencimiento, de trato social, etc., y esto se tradujo en requerir gente que haya transitado por estudios universitarios, aunque hayan sido truncados, para cubrir trabajos de baja cotización.

Mucho se ha escrito sobre el desempleo profesional, o el subempleo, profesionistas operando un taxi o un microbús, esto se considera como trabajos

⁴² Ornelas, *Educación y Neoliberalismo en México*, 87.

realizados por personas con exceso de calificación para los mismos, pero también puede traducirse como empleos que contratan profesionistas que estudiaron en programas de calidad sin calidad. Pero, el asumir que no todos los que estudian van a concluir una carrera, obliga a preguntar, si bajo esta consideración, los estudios son realmente de calidad. En el análisis de la cohorte 1995 – 2010 se calculó que sólo 7 de cada 100 estudiantes que ingresaron al sistema educativo concluyeron una carrera universitaria.

FIGURA 5.5: ABSORCIÓN Y EXPULSIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESCOLARIZADO



Fuente: Elaboración propia. Datos Estadística Básica SEP

En la reforma que estamos estudiando la calidad se pone en evidencia en muchas situaciones: profesores mal pagados difícilmente imparten docencia de calidad y mucho menos ahora que son fácilmente presas de los estudiantes. Programas hechos por estos profesores, que se les delega la responsabilidad del diseño curricular sin tener ninguna experiencia en estas técnicas. Profesores que improvisan sus cursos, al cubrir asignaturas para las cuales no tienen perfil. Estas son algunas de las referencias que nos permiten sustentar la precarización de la calidad, o en otras palabras la simulación de la calidad.

Evaluación sin pertinencia

Siendo un indicador que también se ha asumido en general por todas las IES, su exigencia también se ha precarizado, recordemos la siguiente reflexión de Ornelas. “Convertida la evaluación en un fin es sí mismo, deja de ser parte del proceso educativo y con ello se corre el riesgo de estimular la «cultura de la simulación»

(donde lo importante es demostrar que se hacen cosas, aunque nunca se hayan hecho) y establecer, aunque no sea su propósito, una jerarquización de las universidades, de los centros tecnológicos y de los propios académicos”.⁴³

Como todo se evalúa de manera improvisada, el principio pierde significado, la evaluación hecha por organismos externos mediante procesos de certificación, tanto de los programas académicos como de los procesos administrativos, se sujeta a prácticas que se insertan en un proceso de devaluación de la credibilidad, pues siempre hay arreglos para otorgar el certificado, los que aparecen como recomendaciones que serán revisadas en la siguiente certificación.

En el gobierno de Vicente Fox se abrió a empresas privadas el papel de evaluadores, la mayoría, sin experiencia en este proceso, improvisaban con instrumentos adquiridos de certificadoras extranjeras, mal traducidos, con presentaciones de baja calidad expositiva, hasta con faltas de ortografía, y especialistas en conducir a las instituciones en la maquila de las evidencias de procesos que no existían, actas de reuniones, diseño de las visiones y misiones en batería y obtención final del certificado, todo por un emolumento nada despreciable.

La SEP fue un buen cliente de estas empresas certificadoras, siendo uno de los subsistemas más grandes del aparato gubernamental, la fiebre certificadora encontró en la educación un filón de oro. Pronto las universidades se incorporaron en esta tendencia, pues estar certificado era la evidencia de estar en la línea de la calidad y la evaluación oficialmente legitimadoras; la BUAP no fue la excepción.

En cuanto a la evaluación de los docentes por parte de los alumnos, esta fue una práctica que pronto fue cuestionada, el estudiante veía que a pesar de que un profesor era mal evaluado reiteradamente, «no pasaba nada», no sólo no dejaba de impartir sus cursos, sino que tampoco hacía nada por superarse. En la evaluación de cada ciclo las preguntas sobre si el alumno consideraba que el profesor debía tomar cursos para mejorar su desempeño o si volvería a tomar un curso con tal profesor, nunca se reflejaron en ninguna acción de manera que la evaluación «obligatoria», fue cada vez menos cumplida.

⁴³ *Ibíd.*, 181.

Saturación del mercado de líderes

Una de las divisas favoritas del discurso cotidiano de las autoridades educativas en general, pero de manera muy reiterada en el nivel superior, fue la afirmación del punto de venta, de la «formación de líderes». Esta moda tampoco se apega a la lógica elemental, pues si pensamos hipotéticamente que todo egresado adquiere esta competencia, el mercado no tendría la capacidad de absorber tal cantidad de líderes, al igual que si todos los que ingresan a la universidad se titularan. Pensemos que cada titulado es pues, un líder, la reflexión elemental diría, cuántos puestos de Presidente de la República se necesitan, uno cada seis años, y de ahí para abajo, por eso Manuel López Obrador, desde que dejó el puesto de líder del gobierno del Distrito Federal, se encontraba desempleado. Apenas se reincorporó a este tipo de trabajo, como líder del partido político, MORENA.⁴⁴

La opinión del estudiantado de la BUAP sobre este aspecto aparece dividida y balanceada; en la encuesta aplicada, al ítem «la orientación del MUM permite formar líderes» la respuesta «de acuerdo» recibió 70 afirmaciones; la opción «en desacuerdo» también alcanzó una frecuencia de 70 ocurrencias, y 33 estudiantes se mostraron indiferentes; este es un aspecto totalmente subjetivo ya que no hay evidencia de que el modelo curricular cuente con estrategias o instrumentos para que los estudiantes adquieran esta competencia, en cambio la propaganda inunda a la opinión pública con mensajes al respecto.

Empresarios sin empresa

Otro de los puntos de venta del ideario neoliberal es la formación de emprendedores, ahora ya conocido como «emprendedurismo». Este aspecto ya lo hemos abordado en otros espacios de esta investigación; la conclusión sobre el mismo es que se trata de una campaña preventiva para inculcar a los estudiantes la idea de que tienen que asumir la escasez de empleo; lo curioso es que los alumnos se enganchan con esta idea mientras siguen estudiando, pero siempre mantienen la expectativa de obtener un empleo seguro.

⁴⁴ Un buen ejemplo de este tipo de situaciones es el caso de la CTM, su máximo líder Fidel Velázquez, fue su secretario general por más de 40 años, su sucesor Leonardo Rodríguez Alcaine, alias la «güera», tuvo que esperar a que Fidel muriera para llegar al puesto de líder de la central obrera, se hizo viejo esperando, y sólo estuvo en el puesto por ocho años, pues falleció.

Profesionales flexibles para empleos inflexibles

La flexibilidad también ha sido ampliamente discutida, esta le corresponde al trabajador, el cuál debe saber adaptarse a situaciones no previstas, amoldarse a los equipos, a los horarios, a los riesgos, en resumen, debe ser un trabajador polivalente, capaz de realizar diferentes fases de un proceso de trabajo. Esto es más evidente en los trabajos de calificación mínima, pues si bien este trabajador debe ser capaz de realizar una variada gama de actividades, todas estas, son de la misma naturaleza, es decir rutinas elementales.

Un trabajador polivalente no es estrictamente aquel que posee más competencias, es el que adquirió la competencia de la adaptabilidad, y es el primero que sale de la empresa cuando ya no hay posibilidades de ser útil y productivo. El empleo no presenta la misma elasticidad, la producción puede ser flexible, pero no las condiciones productivas, el mantenimiento de la rentabilidad es innegociable, una empresa que ha alcanzado su máximo grado de competencia, sigue buscando beneficio en la lógica de la precarización, es decir, castiga salarios, horarios, días de descanso, intensidad en el trabajo, terceriza, pero no sacrifica ganancias.

En el MUM no se aborda en extenso la flexibilidad, en los 11 documentos que lo conforman el término aparece sólo 29 veces, sin embargo, hay un principio fundamental de acepción de la flexibilidad que aporta el modelo como otro pilar de la educación, «aprender a desaprender». Este es el reconocimiento implícito de la necesidad de que los alumnos adquieran la competencia de la flexibilidad. Sin embargo, el estudiantado se muestra indiferente a esta particularidad, pues 35.3% de los encuestados respondió en este sentido a la pregunta «creo que el MUM es un modelo flexible».

La problematización de estos cinco principios del modelo neoliberal aplicado a la educación, exhibe como encubren la realidad con argumentos ideológicos y a veces absurdos y como hacen que los males que provocan aparezcan como virtudes deseables, lo que nos lleva de nuevo a lo que ya afirmamos, el *habitus* opera y existe además el currículo oculto en el MUM.

CAPÍTULO 6

Estudio empírico en la BUAP

Aquí presentamos la sistematización del trabajo empírico realizado a través de la aplicación de encuestas a estudiantes y profesores de la BUAP.

El objetivo de estas encuestas fue identificar las tendencias de interiorización de los principios del MUM y de los Planes y Programas de Estudio en los estudiantes y los docentes del nivel de licenciatura del conjunto de carreras de la universidad, así como la conformación de un *habitus* universitario modelado bajo sus influencias.

Este es uno de los aspectos que se han considerado como parte de los procesos de trastocación de la relación educación –trabajo, lo cual se refleja en lo que hemos afirmado respecto a la situación actual de esta relación, que su configuración real es ignorada por los estudiantes, los profesores y los dirigentes universitarios. En esta afirmación también involucramos a los padres de familia y a los empresarios, aspecto que dejamos abierto como una línea de investigación a desarrollar.

El periodo que vamos a estudiar, en el caso de los estudiantes, parte del año 2009, en el que se pusieron en operación los nuevos planes y programas de estudio elaborados bajo la direccionalidad del Modelo Universitario Minerva, al año 2013, que marca el egreso formal de la primera generación formada en el marco de la reforma universitaria. Para los profesores la encuesta fue abierta para cualquier año de ingreso o categoría bajo la cual laboran para la BUAP.

El diseño de los instrumentos para las encuestas se realizó considerando los propósitos de la investigación y el marco conceptual que lo respaldó, estos se presentan en los anexos 4 y 6.

El diseño del registro de cada instrumento se realizó utilizando el programa estadístico SPSS, en su versión 22. El procesamiento también se llevó a cabo con este programa. Para cada base de datos se elaboró un reporte estadístico que se incluye en los anexos 5 y 7, estos fueron la base para las reflexiones y conclusiones.

Dado que hemos optado por un modelo de muestreo probabilístico, para hacer la selección de los estudiantes se siguió un esquema de Muestreo Estratificado, considerando las siguientes ventajas que señalan Abad y Servín:

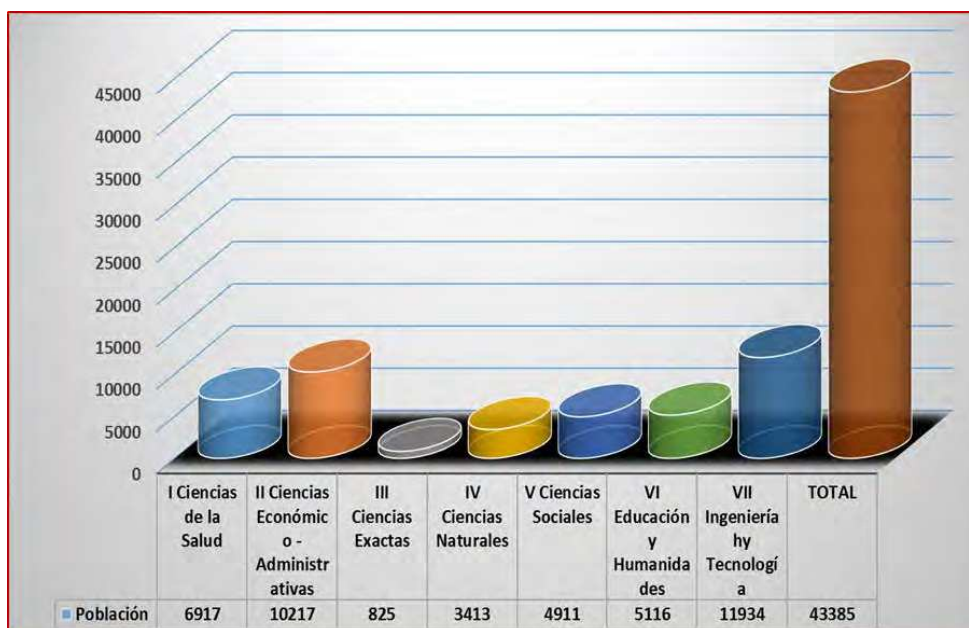
- i) Desde el punto de vista del método de selección permite trabajar o estudiar a cada estrato por separado;
- ii) permite derivar estimaciones por estrato o a nivel de estrato y cada una de ellas ser estudiada con la precisión solicitada;

- iii) las estimaciones así derivadas resultan ser usualmente más precisas que aquellas derivadas mediante una selección aleatoria simple;
- iv) ayuda a resolver muchos problemas de coordinación del trabajo de campo.⁴⁵

6.1 Universo y muestra de estudiantes

La población estudiantil que se consideró pertinente para este estudio es la que ha sido formada con los planes y programas del currículo elaborado bajo las directrices del MUM, por lo que se contabiliza el nuevo ingreso de cada ciclo del período 2009 a 2013, lo que hace un global de 60,257 alumnos; esta cifra se desagrega para considerar el reingreso de cada periodo, menos el egreso, menos la deserción, lo que nos arroja para 2013 una población total de 56,530 alumnos, de los cuales 43,385 serían los que se encuentran en formación con el nuevo modelo curricular. Esta cifra se considera como la base poblacional para calcular el monto de una muestra representativa de estudiantes a encuestar, y se distribuye en las diferentes Divisiones de Estudios Superiores (DES) de la BUAP, como sigue:

GRÁFICA 6.1: DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA POR DES



Fuente: Elaboración propia con datos de Anuarios Estadísticos 2009 -2013, BUAP.

⁴⁵ Adela Abad y Luis E Servín, *Introducción al Muestreo* (México: Limusa, 1987), 113.

Las DES son los estratos en estudio, lo que nos permite distribuir la muestra de manera proporcional a la distribución de la población estudiantil.

Para el cálculo del tamaño de la muestra de estudiantes se utilizaron las siguientes formulas.⁴⁶

Estimación de porcentajes para muestras grandes:

$$n_0 = \frac{(p)(q)}{(d/t)^2} = \frac{t^2 (p)(1-p)}{d^2}$$

Ajustándose con:

$$n = n_0 / 1 + n_0 - 1 / N \quad \text{para muestras finitas.}$$

Donde:

V = (d/t)² d esta expresada en porcentajes;⁴⁷

N = 43385 alumnos, población en estudio;

d = 5.8 % de 100 = 0.058 es la precisión o error aceptado;

t = 1.65 es el equivalente en puntaje Z de la confianza definida de **90%**;

p = 0.5 (50%), valor aproximado del parámetro (proporción), este valor maximiza el tamaño muestral;

q = 1 - p = (1 - 0.5) = 0.5 es la fracción de muestreo.

Sustituyendo valores en:

$$n_0 = \frac{t^2 (p)(1-p)}{d^2}$$

$$n_0 = \frac{(1.65)^2 (0.5)(1-0.5)}{(0.058)^2} \quad n_0 = \frac{(2.7225)(0.5)(0.5)}{0.003364} \quad n_0 = \frac{0.680625}{0.003364}$$

$$n_0 = \mathbf{202} \text{ alumnos}$$

⁴⁶ La base para desarrollar este procedimiento fue el Capítulo 6 "Muestreo Estratificado" de Abad y Servín, *Introducción al Muestreo*, 113-150. Y el Capítulo 4 "La estimación del tamaño de la muestra" de William G. Cochran, *Técnicas de muestreo* (México: CECSA, 1976), 105-125.

⁴⁷ Abad y Servín, *Introducción al Muestreo*, 134. "La variancia del estimador del parámetro en consideración se tomará igual al cuadrado del cociente definido entre el error permitido *d* y el valor de la abscisa *t* encontrado en las tablas de distribución normal y tal que nos deja al centro de la distribución un área igual a la confianza con que requerimos la estimación."

Ajustando para muestras finitas con:

$$n = \frac{n_0}{1 + \left[\frac{N_0 - 1}{N} \right]}$$

$$n = \frac{202}{1 + \left[\frac{202 - 1}{43385} \right]} = \frac{202}{1.004632938} = 201$$

Tamaño de la muestra necesaria para el estudio, **n = 201** alumnos.

En el muestreo estratificado el tamaño total **n** de la muestra introducida en los **h** estratos (DES), es la suma de los tamaños de las muestras en cada uno de ellos. Cuando se tiene como dato **n**, es necesario afijarla entre los diferentes estratos, esto permite definir qué tamaño de muestra se le debe asignar a cada estrato. Una manera de hacerlo, es afijándolo o asignándolo según la ponderación N_h/N de cada estrato. A los estratos más grandes se les asigna mayor tamaño de muestra, y a los más chicos menor muestra. Este criterio es ampliamente usado en las encuestas por muestreo.

Para realizar este proceso se utiliza el siguiente criterio matemático de afijación proporcional de la muestra.

$$n_h = \left[\frac{N_h}{N} \right] n$$

Donde:

$$n_1 = 6917/43385 (201) = 32;$$

$$n_2 = 10217/43385 (201) = 47;$$

$$n_3 = 825/43385 (201) = 4;$$

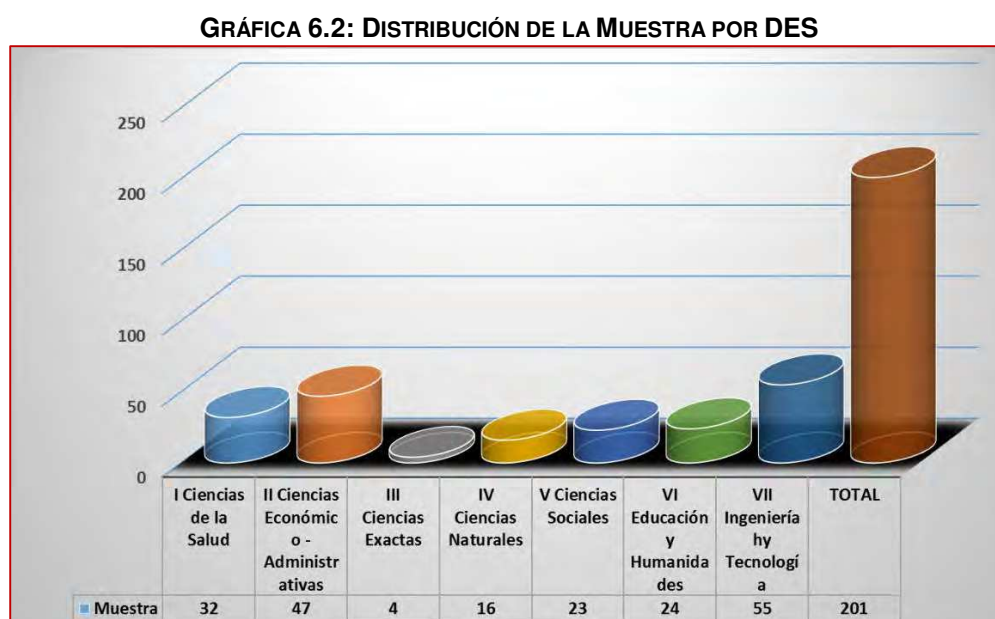
$$n_4 = 3413/43385 (201) = 16;$$

$$n_5 = 4911/43385 (201) = 23;$$

$$n_6 = 5168/43385 (201) = 24;$$

$$n_7 = 11934/43385 (201) = 55.$$

La distribución de la muestra por DES aparece en la siguiente gráfica.



Fuente: Elaboración propia con datos de Anuarios Estadísticos 2009 -2013, BUAP.

6.2 Instrumento para la encuesta de estudiantes

El instrumento se diseñó atendiendo el propósito general de esta investigación y se orientó bajo el siguiente objetivo:

Identificar el grado de interiorización de los principios del MUM y de los Planes y Programas de Estudio en los estudiantes del nivel de Licenciatura, y la conformación de un *habitus* universitario modelado bajo sus influencias.

El cuestionario se organizó en cinco bloques temáticos diseñados para recoger datos e información sobre hechos, actitudes y opiniones relativas a los cuestionamientos que se hacen en torno a los efectos de la reforma en curso.

El primer bloque, *datos generales*, recoge datos de identificación de la población en estudio como la edad, el sexo, carrera, etc.

El segundo bloque se refiere al *contexto familiar*, en este se solicita información sobre la educación de los padres, situación laboral y nivel socioeconómico.

El tercer bloque se refiere a la *identificación y auto-concepto del MUM*, donde se explora que tanta información tienen los estudiantes sobre el modelo curricular bajo

el cual se orientan sus estudios, su opinión sobre los ejes transversales del modelo, y las tendencias que se evidencian en el discurso de las autoridades universitarias en los documentos oficiales.

El cuarto bloque explora sobre el *conocimiento y comprensión del Plan de estudios* que cursa el estudiante, el mapa curricular, los contenidos, la calidad de cada programa, sus profesores, su vocación y el mercado laboral.

El quinto bloque trata de detectar el reconocimiento del entorno educación – trabajo recogiendo información sobre las expectativas de los estudiantes en relación a sus estudios y su inserción al mundo laboral.

Para obtener la mejor calidad de información, se contempló en el diseño del cuestionario incluir diferentes tipos de preguntas y escalas de medición, desde las tradicionales *dicotómicas y listado de respuestas*, así como la escala *Likert*, ahora muy popular en estudios de ciencias sociales y otras menos conocidas con formatos más complejos como las *Escalas de Rango*, de *Distancias Sociales*, o bien escalas de *Gradientes Ordinales*, o el *Diferencial Semántico de Osgood*.⁴⁸

Cabe señalar que la encuesta se dispuso en línea a través de la plataforma de «Google Drive» con el siguiente *link* de referencia:

https://docs.google.com/forms/d/1UG19XGaU4nmX_Xn6Gxgw2J3iuE5GWnzChPmFIByNxZg/viewform?usp=send_form

Se mantuvo abierta para un periodo de pilotaje por dos meses, septiembre y octubre de 2014, captando 79 registros. Con 50 registros se corrieron pruebas en SPSS para detectar inconsistencias, haciendo 20 cambios en el cuestionario. La versión corregida se abrió de nuevo en línea, pero en todo noviembre apenas se recibieron 2 registros por lo que se decidió completar la encuesta de manera presencial. De

⁴⁸ M. José Rubio y Jesús Varas, *El análisis de la realidad en la intervención social: Métodos y técnicas de investigación* (Barcelona: CCS,1999). “El Diferencial semántico de Osgood: esta escala permite medir el significado connotativo, es decir, el significado afectivo o subjetivo que ciertos estímulos tiene en el sujeto. Osgood considera que la actitud de una persona hacia un determinado objeto dependerá del significado evaluativo que dicho objeto tiene para la persona. Para ello elaboró escalas bipolares de dimensiones opuestas que se pueden aplicar a un determinado concepto. Entre estas dimensiones opuestas hay una serie de posibles posiciones en las que el entrevistado se puede situar.”. Se cita esta escala considerando que en la encuesta fue el *ítem* con mayor problema para ser contestado, lo que puede referir una escasa cultura sobre el uso de escalas alternativas en los cuestionarios.

marzo a mayo de 2015 se alcanzó la cifra de 201 registros, meta definida en el cálculo del tamaño de la muestra.

6.3 Sistematización de la encuesta

En este apartado se presentan algunos de los resultados que se consideran relevantes en relación con los propósitos y objetivos de la investigación. Estos resultados no pretenden ser concluyentes, ni ser la parte explicativa más notable, ni la única, pero no dejan de tener un importante significado en el marco de la investigación. El reporte estadístico completo se incluye como Anexo 5.

6.3.1 Bloque I. Datos generales

En este bloque se hace la descripción de la población y la muestra de estudiantes universitarios de la BUAP que fueron encuestados para este trabajo.

La distribución de la población fue homogénea, de los 201 registros, 103, equivalente a 51% fueron hombres y 98, el 49 % mujeres. La media, la mediana y la moda coincidieron en 22 años, edad pertinente de la población estudiantil.

Se encuestaron estudiantes de 44 carreras, las frecuencias más altas fueron: licenciatura en comunicación con 24 ocurrencias, sociología con 16, derecho con 13, ingeniería en ciencias de la comunicación 13, y licenciatura en historia 10.

Un dato que resultó interesante fue que casi la mitad de los estudiantes declararon estar trabajando, aunque fuera por horas, 90 estudiantes de 201, correspondiente a 44.8%. Por sexo 44 mujeres y 46 hombres.

TABLA 6.1

Trabajas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	90	44.8	44.8	44.8
	No	111	55.2	55.2	100.0
	Total	201	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia. Datos encuesta a estudiantes BUAP.

6.3.2 Bloque II. Contexto familiar

En este bloque de análisis se identifican las relaciones que envuelven la vida familiar de los estudiantes y sus posibles influencias en la percepción que priva sobre la realización de estudios universitarios.

A la descripción de las tendencias que se manifestaron sobre cada *ítem*, se añadieron algunas pruebas de hipótesis para constatar la relación de independencia o dependencia de varios conjuntos de variables, para ello se utilizaron los estadísticos: Chi cuadrada de Pearson para medir la relación entre dos variables, y la V de Cramer para medir la fuerza de asociación entre esas variables.

El primer análisis se hizo sobre las variables: «*en qué nivel socioeconómico te ubicas*» contra «*trabajas, aunque sea por horas*». La mayoría de los estudiantes se consideran de nivel medio, con una frecuencia de 145 ocurrencias y un porcentaje de 72.1. Sólo un mínimo de estudiantes se reconoce de nivel socioeconómico muy bajo, 2.5%. Los que no trabajan fueron 55.2%.

Para estas variables se rechazó la hipótesis nula, es decir, si existe relación entre el nivel socioeconómico y el hecho de trabajar o no trabajar; el estadístico asociado a Chi cuadrada fue de .008; la V de Cramer confirmó que la asociación entre estas variables es fuerte.

No hay determinación entre el *sexo* de los estudiantes y el hecho de *trabajar*, el estadístico asociado a Chi cuadrada fue de .973, es decir, mayor que 0.05, lo que verifica la hipótesis nula, además el resultado del estadístico V de Cramer de .973, afirma que la fuerza de la asociación entre estas variables no existe.

La relación entre las variables: «*grado máximo de estudios del padre*» y, «*grado máximo de estudios de la madre*» es positiva. De acuerdo con el valor del estadístico asociado a Chi cuadrada de .000, es decir, menor que 0.05, se rechaza la hipótesis de independencia de estas variables. La V de Cramer de .000, afirma que la asociación entre estas variables es fuerte.

Se puede observar que para el padre el grado máximo de estudios es de licenciatura con una frecuencia de 80 ocurrencias y 39.8%; para la madre el máximo nivel es de bachillerato con 66 ocurrencias y 32.8% del total, no obstante, el

porcentaje de madres con licenciatura es significativo, 29.4% equivalente a 59 ocurrencias. Este factor se considera positivo para el desempeño de los estudiantes.

La situación laboral entre los padres y las madres de familia también resultó positiva, la opción «*empleo formal con ingreso fijo*», fue la que arrojó mayor frecuencia tanto para el padre con 117 ocurrencias como para la madre con 77 ocurrencias, 58.2% y 38.3% respectivamente. Esto nos habla de que las familias de los estudiantes de la BUAP en realidad son un estrato de clase media estable, ya que la mayoría cuenta con seguridad en su empleo. Una cifra significativa de madres es ama de casa, 68 ocurrencias con 33.6%.

La mayoría de los estudiantes respondió NO a la pregunta «*en la familia eres el primero que realiza estudios profesionales*», 79.6%, y a la pregunta «*alguno de tus padres estudio en la BUAP*», la respuesta NO también fue mayoritaria con 69.2%. La hipótesis nula entre estas variables fue rechazada.

En cuanto a las influencias de la familia o de alguna otra persona para decidir la carrera que el estudiante escogió, la respuesta con mayor frecuencia fue el NO, casi 90% respecto a la familia y 76 % respecto a las influencias externas.

6.3.3 Bloque III. Identificación y autoconcepto sobre el MUM

El propósito de este bloque es identificar la percepción que tienen los estudiantes del modelo educativo bajo el cual se están formando y verificar si existen indicios en su autoconcepto de tendencias que lo asocien a los principios de un modelo educativo orientado al mercado.

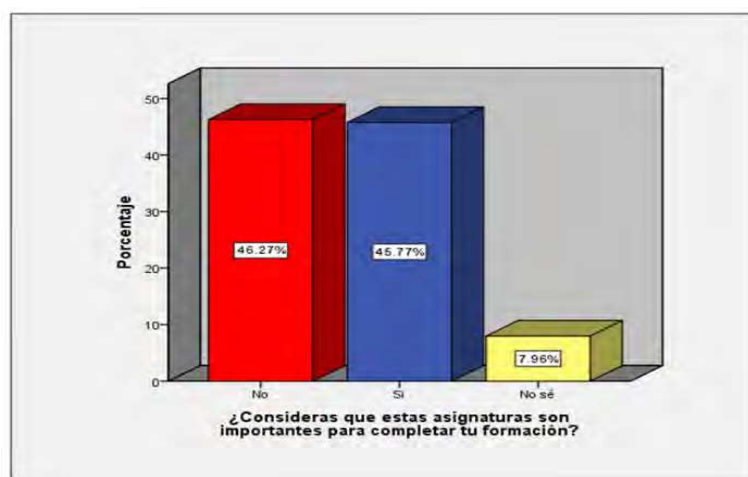
A la descripción de las tendencias que se manifiesten en cada ítem, añadiremos algunos cruces de variables para detectar inconsistencias en las opiniones, sea por la existencia de relaciones ocultas del modelo o por indiferencia a este tema.

La primera impresión que se aprecia es negativa, pues la gran mayoría de los estudiantes, 67.5 % declara que NO conoce los principios del Modelo Universitario Minerva. Esto significa que a los estudiantes no les interesa si hay alguna orientación particular que lo diferencie como parte de la BUAP. Esta situación también pone en juego la adquisición del perfil de egreso y de identidad que se

supone se promueve a través del modelo. Veamos si esto se verifica o queda como parte de ciertas tendencias generales del estudiantado que se contradicen con otras opiniones en el curso de la encuesta.

Las asignaturas del área de Formación General Universitaria las cursan los estudiantes de todas las carreras de la universidad, son obligatorias y se suponen la base pedagógica del modelo, pues corresponden a sus ejes transversales, a través de los cuales se promueven los principios que dan cuerpo a la identidad universitaria de la BUAP y forman una visión del mundo actual que los estudiantes incorporan como el cimiento de la formación integral, humanista crítica y constructivista que orienta al MUM.

GRÁFICA 6.3: IMPORTANCIA DE LAS ASIGNATURAS DEL FGU

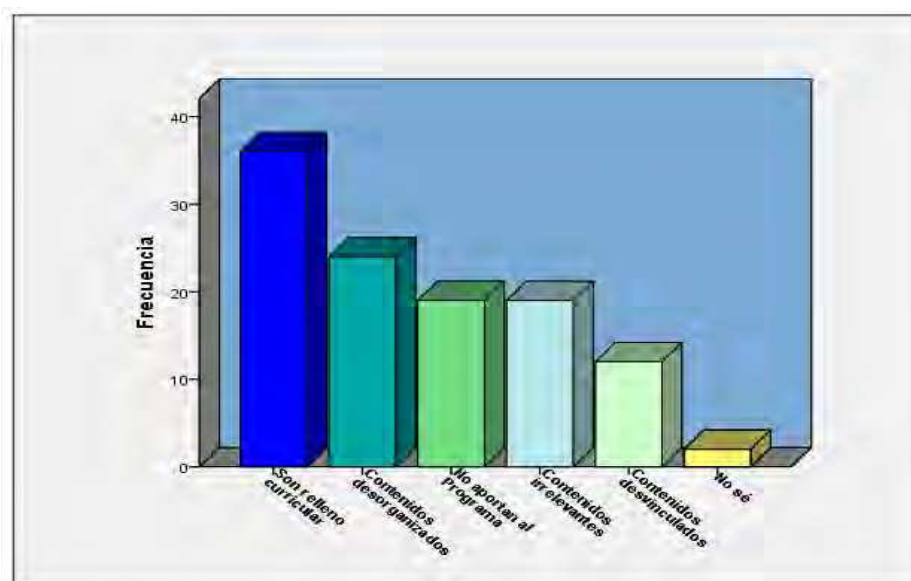


Fuente: Elaboración propia. Datos de la encuesta de estudiantes BUAP.

Esta visión no es respaldada por el estudiantado, pues menos del 50% considera afirmativa la importancia formativa de estas asignaturas, lo que apunta a un bajo impacto de las expectativas del modelo.

De los 112 estudiantes que opinan que las asignaturas del FGU no son importantes, 36 consideran que son «relleno curricular», 24 señalan que son «contenidos desorganizados», 19 dicen que son «contenidos irrelevantes», otros 19 opinan que «no aportan al programa», 12 creen que son «contenidos desvinculados» del programa, y 2 declaran que no saben, como se aprecia en la siguiente gráfica.

GRÁFICA 6.4: POR QUÉ NO SON IMPORTANTES LAS ASIGNATURAS DE FGU



Fuente: Elaboración propia. Datos de la encuesta de estudiantes BUAP.

De los 65 alumnos que opinaron sobre la eliminación de contenidos de los programas, 54 señalaron las asignaturas del FGU, 14 desaprobaron el tronco común de sus programas. Esta percepción es evidencia del desconocimiento de la relevancia de estas partes del diseño curricular del MUM, lo que ha sido refrendado por la asignación de estas asignaturas a los profesores menos calificados.

Estos contenidos, por su naturaleza transversal en el mapa curricular, deberían ser impartidos por profesores especializados, las asignaturas de Formación humana y social y la de Desarrollo de habilidades del pensamiento complejo, requieren profesores habilitados en filosofía, epistemología y sociología, por ejemplo.

Un importante porcentaje de estudiantes se manifiestan indiferentes a esta característica del modelo, respecto al ítem, «creo que el MUM es un modelo flexible», 35.3% señaló la respuesta «me es indiferente» equivalente a una frecuencia de 71 afirmaciones; no obstante, la respuesta «de acuerdo» alcanzó 70 afirmaciones, 34.8% del total, 5 décimas por debajo de la anterior.

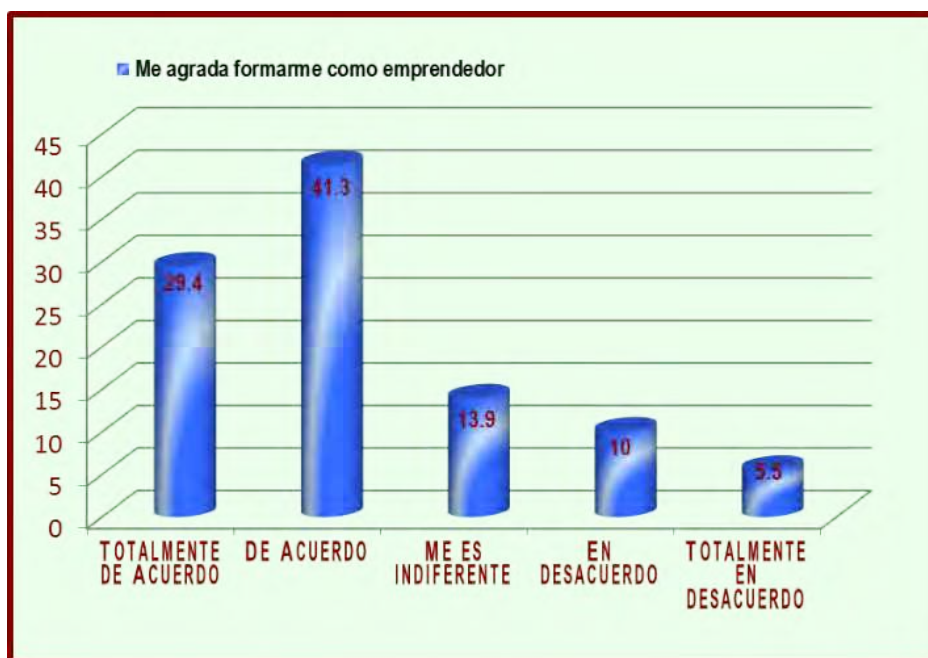
En cuanto al ítem «mi formación con el MUM es crítica» sólo 26.9% manifestó indiferencia, en tanto que 44.3% estuvo «De acuerdo» con 89 afirmaciones; esto puede ser determinado por la permanencia en el discurso de los profesores que vivieron la fase del modelo democratizador del principio crítico y su insistencia con los estudiantes.

El ítem «considero que el MUM es innovador» recibió 73 afirmaciones a la respuesta «de acuerdo», 36.3%, 65 se manifestaron «en desacuerdo», 32.3%, y 37 manifestaron indiferencia a esta posibilidad, 18.4%.

Uno de los principios básicos del discurso educativo neoliberal es el de formación de líderes, sobre este aspecto la opinión del estudiantado de la BUAP se mostró dividida, lo cual es comprensible pues no hay evidencia de que el modelo curricular cuente con estrategias o instrumentos para que los estudiantes adquieran esta competencia. Es curioso que en los documentos oficiales del MUM este concepto solo aparece en 21 ocasiones, en tanto que en los programas sectoriales de educación citados aparece en 16 ocasiones (ver tablas 5.1 y 5.2 en capítulo 5).

Otro de los principios del discurso neoliberal asumido en el argot educativo es el de los emprendedores. La penetración que ha tenido este concepto en los estudiantes de la BUAP es significativa; al ítem «Me agrada formarme como emprendedor», la respuesta «De acuerdo» obtuvo un 41.3%, la respuesta «Totalmente de acuerdo» un 29.4%, mientras que la respuesta «Totalmente en desacuerdo» obtuvo tan sólo 5.5%, lo que puede apreciarse en detalle en el gráfico.

GRÁFICA 6.5: EMPRENDEDURISMO EN LA BUAP



Fuente: Elaboración propia. Datos de la encuesta de estudiantes BUAP

Si sumamos las respuestas «Totalmente de acuerdo» y «De acuerdo», 71 de cada 100 estudiantes asume el emprendedurismo como algo deseable, a 14 de esos 100 parece no importarles lo que esto pueda afectar su futuro laboral, y sólo 16 se manifiestan en contra de esta competencia típica de la flexibilidad.

La movilidad estudiantil es importante para los estudiantes de la BUAP, la mayoría se expresa en forma afirmativa por ella, 84.6 %. Las preferencias son, universidad en cualquier país extranjero 66.2%; universidad en país hispanohablante 22.9% y el resto en alguna universidad nacional.

En cuanto al sistema de créditos escolares, se afirma que sí es entendido por la mayoría de los estudiantes, 77.1%, aunque este debería ser entendido por la totalidad, pues los alumnos programan su carga académica en función de los créditos a cursar en cada ciclo, siendo otra de las estrategias de la flexibilidad.

El último ítem de este bloque versaba «¿Consideras que el MUM es un modelo que atiende las tendencias del modelo económico actual en México?». Esta pregunta resultó confusa, pues la mayoría 41.3% declaró no saber sobre el tema. El 30.3% fue para el NO y 26.9% para el SI. La única conclusión que puede reflejar es que no hay una familiaridad por parte de los universitarios en general en la relación que pudiera mantener el modelo educativo con las tendencias económicas del país, lo que por otra parte abona a nuestra opinión respecto a que hay aspectos que afectan a la educación que parecen ignorar las autoridades educativas, profesores y los propios estudiantes.

6.3.4 Bloque IV. Conocimiento y comprensión del Plan de Estudios

El propósito de este bloque es valorar la percepción que tienen los estudiantes de los programas educativos bajo los cuales se están formando; evidenciar tendencias sobre la pertinencia de aspectos vocacionales, pedagógicos, curriculares y sus expectativas ante las tendencias actuales.

Un aspecto que es tradicionalmente relevante en la selección de una carrera profesional es el aspecto vocacional, esto en la actualidad no se cumple cabalmente pues las recomendaciones de los padres y profesores es que el estudiante

seleccione la carrera más lucrativa, no obstante, ni profesores ni estudiantes reconocen abiertamente que esta es una práctica común.

En nuestra encuesta se incluyeron varios ítems para evidenciar estas tendencias, en el caso de la pregunta «¿Cuándo elegiste carrera pensaste en los ingresos posibles que te pudiera aportar?», 54.7% respondió positivamente, y 45.3% respondió NO. Aquí se denota una opinión balanceada.

Considerando la relación de la vocación con los estudios que se realizan, los estudiantes de la BUAP manifestaron mayoritariamente seguir su vocación al escoger carrera. A la pregunta «Tu vocación va de acuerdo con lo que estudias», 36.8% respondió estar «totalmente de acuerdo», 47.8% estuvieron «de acuerdo», sumando 84.6% los que realizan estudios que suponen una elección bajo criterios vocacionales. Esto no es refrendado por los porcentajes que alcanza el índice de deserción en las diferentes carreras el cual oscila en 30% de acuerdo con autoridades de la universidad.⁴⁹

TABLA 6.2: CRITERIO VOCACIONAL

Tu vocación va de acuerdo con lo que estudias:					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	5	2.5	2.5	2.5
	En desacuerdo	14	7.0	7.0	9.5
	Me es indiferente	12	6.0	6.0	15.4
	De acuerdo	96	47.8	47.8	63.2
	Totalmente de acuerdo	74	36.8	36.8	100.0
	Total	201	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia. Datos de la encuesta de estudiantes BUAP

Esto no se refrendó totalmente pues al ítem «La carrera que cursas fue tu primera opción», sólo el 72.6% respondió afirmativamente, en tanto que 27.4% respondió que NO. Entre estas variables se encontró total dependencia pues se descartó la hipótesis nula entre las misma ya que la Chi cuadrada de Pearson fue de 0.000.

El conocimiento de los Programas es amplio 92.5% declara conocer el mapa curricular de su carrera; el 60% de los encuestados considera que los contenidos

⁴⁹ Milenio.com, "Reporta BUAP 30% de deserción estudiantil," en http://www.milenio.com/puebla/Reporta-BUAP-desercion-estudiantil_0_146385703.html

de los programas se encuentran balaceados en sus contenidos, y 51% opina que los contenidos de los planes responden a los tiempos actuales.

Respecto a la institución y sus profesores se tienen las siguientes percepciones: 40.8% del estudiantado considera que los planes de estudio de sus carreras son «muy buenos» y «buenos» respecto a otras universidades; 41.8% los considera «regulares», y sólo 9.5% los ve como «malos» o «pésimos». En cuanto al profesorado 60.2% opina que son entre «excelentes» y «buenos», 32.3% los cree «regulares» y 6% los ve entre «malos» y «pésimos»; 1.5% dice que «hay de todo».

En estas opiniones se observa cierta influencia de la intensa propaganda que se hizo en el periodo agüerista sobre la calidad y excelencia de la BUAP, ya que se difundió que el 100% de los programas evaluables de la universidad se encontraban con certificación de calidad por diferentes organismos evaluadores, como los CIIES de la SEP, o privados como ACCECISO y CONFEDÉ.

6.3.5 Bloque V. Reconocimiento del entorno educación – trabajo

En esta parte se busca captar la percepción que tienen los estudiantes del entorno de la relación entre educación y trabajo, se trata de identificar datos sobre las tendencias que se han expresado en el cuerpo de esta investigación sobre aspectos que puedan verificar las determinaciones del trabajo sobre la educación.

En la siguiente tabla encontramos una lista de frases donde se refiere el sentido que tiene la educación en la vida cotidiana de las personas; en el marco de la investigación se asocian a diferentes planteamientos teóricos respecto al predominio de la ideología dominante, incluso en aquellos grupos que tienen acceso a un mayor capital cultural como sería la condición del universitario. Las tendencias que arroja su aplicación se monitorean contra otras variables que buscan identificar si existen contradicciones discursivas en los alumnos.

Para valorar la consistencia del instrumento se realizó un análisis de confiabilidad Alfa de Cronbach de sus características. Este método permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica. La medida de la fiabilidad mediante

el Alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados.⁵⁰ Cuanto más cerca se encuentre el valor del Alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados.

Autores como Jum. C. Nunnally, Jisu Huh, Denise Delorme y Leonard Reid, consideran que dentro de un análisis exploratorio estándar, el valor de fiabilidad en torno a 0.7 es adecuado; en la investigación exploratoria debe ser igual o mayor a 0.6; en estudios confirmatorios puede estar entre 0.7 y 0.8.⁵¹

TABLA 6.3: SENTIDO DE LA EDUCACIÓN EN LA VIDA COTIDIANA

	El sentido de la Educación en la vida cotidiana de los estudiantes de la BUAP				
	Totalmente falso	Falso	Cierto	Muy cierto	Total
Estudio para trabajar	16	29	87	69	201
Estudio para ser mejor persona	15	32	81	73	201
Estudio para ser mejor ciudadano (a)	20	42	85	54	201
Estudio para no ser un fracasado (a)	44	63	52	42	201
Estudio para poder casarme	121	64	11	5	201
Estudio porque en mi familia todos son profesionistas	88	87	17	9	201
Si no estudio no lograré ser una persona exitosa	58	75	39	29	201
Si no estudio seré un desempleado (a)	56	80	42	23	201
Si no estudio no tendré para vivir	52	77	51	21	201
Si no estudio No pasa nada	91	68	28	14	201

Fuente: Elaboración propia. Datos de la encuesta de estudiantes BUAP

Siguiendo el diseño original del instrumento y sus 10 variables, este bloque de análisis presentó una confianza del 70 %, de acuerdo a la prueba estadística de fiabilidad, lo que lo hace consistente de acuerdo a las referencias que señalan los autores citados, como se puede observar en el resultado de la prueba en la tabla siguiente.

⁵⁰ Susan Welch, John Comer, *Quantitative Methods for public administration: Techniques and applications* (EU: Brooks/Cole Pub. Co., 1988)

⁵¹ Jum. C. Nunnally, *Psychometric theory* (New York: McGraw-Hill, 1978), 245-246. Jisu Huh, Denise Delorme, Leonard Reid, "Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising" En: *Journal of Consumer Affairs*, 40, 1, (2006), 90-116.

TABLA 6.4

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.702	10

Fuente: Resultado de la ejecución en SPSS de la prueba Alfa de Cronbach al instrumento de la tabla 6.3

Para mejorar la fiabilidad del instrumento, el estadístico Alfa Cronbach, produce un cuadro donde valora cada uno de los ítems, informado el porcentaje de confiabilidad que se alcanzaría al eliminar cierto ítem. En este caso, si se elimina la variable 10, en este diseño la menos consistente, la confianza sube a 76%.

TABLA 6.5

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
[Estudio para trabajar]	20.00	19.455	.335	.684
[Estudio para ser mejor persona]	19.98	19.870	.276	.694
[Estudio para ser mejor ciudadano(a)]	20.17	19.445	.320	.687
[Estudio para no ser un fracasado(a)]	20.58	17.515	.488	.654
[Estudio para poder casarme]	21.53	19.530	.456	.669
[Estudio porque en mi familia todos son profesionistas]	21.30	19.280	.430	.670
[Si no estudio no lograré ser una persona exitosa]	20.84	18.065	.445	.664
[Si no estudio seré un desempleado(a)]	20.88	17.949	.497	.654
[Si no estudio no tendré para vivir]	20.83	17.371	.591	.637
[Si no estudio No pasa nada]	21.21	23.346	-.143	.759

Fuente: Resultado de la ejecución en SPSS de la prueba Alfa de Cronbach al instrumento de la tabla 6.3

La primera variable de este instrumento «Estudio para trabajar» es afirmada positivamente con 77.6%, pues la suma de las frecuencias de «Muy cierto» y «Cierto» fue de 156 ocurrencias. Si ponemos esta variable en relación con el ítem «¿Aceptarías un trabajo que no esté relacionado con lo que estudias?», se refleja una de las antinomias que se han planteado en el trabajo, pues en este caso la frecuencia de «Si» con 88 ocurrencias pone en evidencia la falla. Ambas variables afirmaron aspectos contrapuestos, lo que se verifica al afirmar la hipótesis nula entre las mismas; con un valor de .744, la prueba Chi cuadrada comprueba que no hay relación entre estas variables.

Otra antinomia se manifestó al cruzar las variables «Cuando elegiste carrera pensaste en los ingresos posibles que te pudiera aportar» con «Si no estudio no lograré ser una persona exitosa», pues se contrapone el hecho de haber pensado en los ingresos al elegir una carrera y pensar también que sea totalmente falso el hecho de si no se estudia no se lograra ser una persona exitosa.

De nuevo la prueba Chi cuadrada de Pearson cuyo valor fue de .412 verificó la hipótesis nula entre estas variables, afirmando la indendencia entre las mismas, y por ello la antinomia señalada.

TABLA 6.6: TABULACIÓN CRUZADA

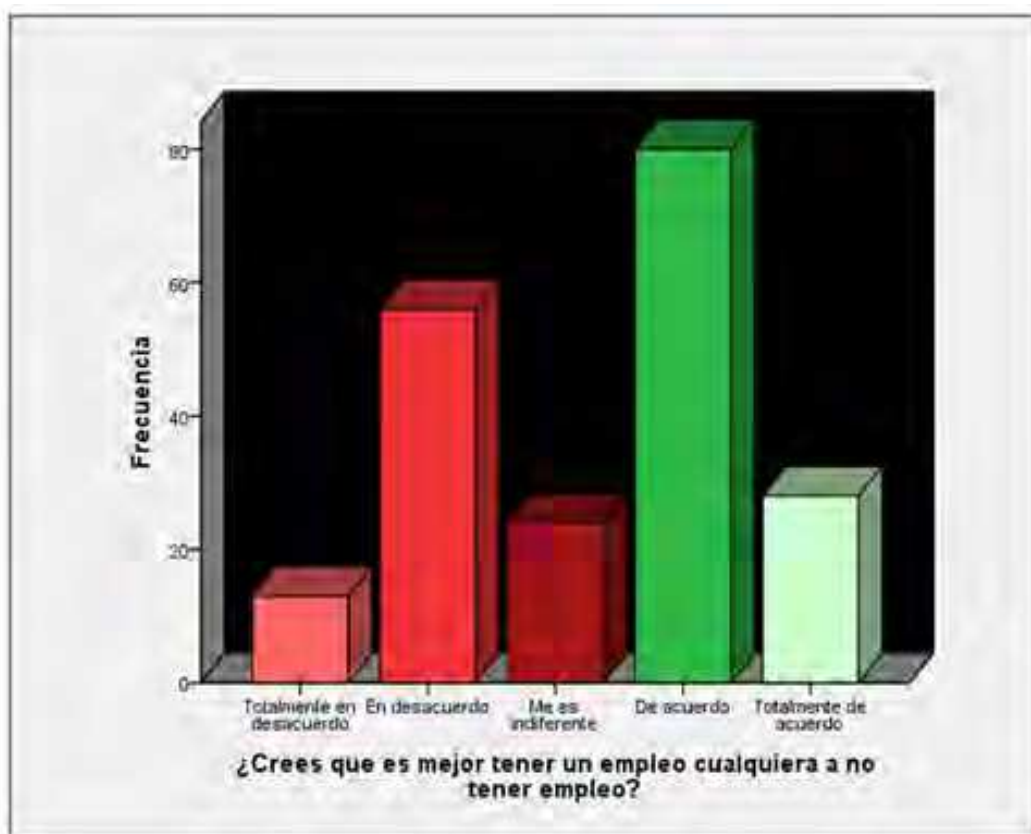
[Si no estudio no lograré ser una persona exitosa]*¿Cuando elegiste carrera pensaste en los ingresos posibles que te pudiera aportar? tabulación cruzada				
Recuento				
		¿Cuando elegiste carrera pensaste en los ingresos posibles que te pudiera aportar?		Total
		Si	No	
[Si no estudio no lograré ser una persona exitosa]	Totalmente falso	27	31	58
	Falso	44	31	75
	Cierto	24	15	39
	Muy cierto	15	14	29
Total		110	91	201

Fuente: Tabla producida en SPSS. Datos encuesta estudiantes BUAP.

En el siguiente análisis se afirmó una de las principales tendencias de los procesos de trastrocación de la relación educación – trabajo, lo cual fue de suma importancia para el trabajo de investigación pues se constituyó como uno de los principios

característicos de la precariedad, concepto que fue ampliamente discutido en varias partes del documento. Se trata del ítem «¿Crees que es mejor tener un empleo cualquiera a no tener empleo?» cuyos resultados se aprecian en la siguiente gráfica.

GRÁFICA 6.6



Fuente: Elaboración propia. Datos de la encuesta de estudiantes BUAP

La percepción de los estudiantes sobre esta sentencia afirmó positivamente este enfoque, aunque no se mostró categórico. La opción «De acuerdo» alcanzó una frecuencia de 80 afirmaciones, pero la respuesta «En desacuerdo» 56 afirmaciones. Si se suman las afirmaciones para «Totalmente de acuerdo» y «De acuerdo», tenemos 53.7% del total, en tanto que si se suma «Totalmente en desacuerdo» con «En desacuerdo» se alcanza 34.4%. Cabe observar que la respuesta «Me es indiferente» recibió 11.9% de afirmaciones.

La opinión de los jóvenes en proceso formativo puede cambiar cuando se confronta el mercado laboral real, donde para muchos de los que estuvieron «En desacuerdo», la realidad será diferente.

Uno de los aspectos que producen fuertes controversias en el sentido común de los estudiantes se da en torno a las características reales o falsas que se asocian a las universidades privadas o públicas. Se trata de ciertos rasgos que se pueden identificar con los que difunde la ideología del neoliberalismo sobre el tema.

En la siguiente tabla, organizada como un bloque de variables que recogen las características señaladas, encontraremos el voto contrastado de los estudiantes, sobre estas instituciones.

TABLA 6.7

	Universidad Privada		Universidad Pública	
	Cierto	Falso	Cierto2	Falso 2
Educación de mayor calidad	81	120	114	87
Educación flexible	109	92	123	78
Recibe mayor capital humano	93	108	119	82
Cuenta con mayor capital cultural	94	107	138	63
Cuenta con mayor capital social	98	103	127	74
Cuenta con mayor capital económico	158	43	78	123
Forman emprendedores	142	59	108	93
Se forman líderes	131	70	95	106
La educación es de baja calidad	51	150	49	152
Tienen conflictos de clase	116	85	84	117

Fuente: Tabla producida en SPSS. Datos encuesta estudiantes BUAP.

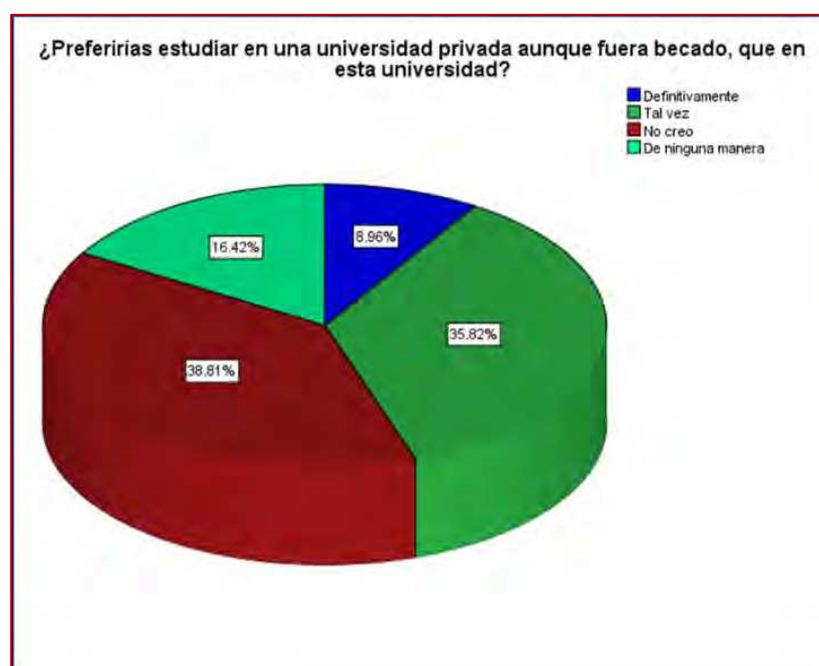
La valoración en general presentó una distribución balanceada: en las primeras cinco categorías se favoreció a las universidades públicas; las tres siguientes fueron a favor de las universidades privadas. Salvo la flexibilidad, las categorías que favorecen a las universidades públicas, parecen embonar. En cuanto a las características que se reconocen como prerrogativa de las IES privadas; el emprendedurismo y la formación de líderes son arreglos discursivos que tienen su origen en el lenguaje empresarial.

En cuanto a la calidad, para ambos tipos de institución se señaló que es «falso» que tengan «baja calidad», lo que denota que los estudiantes consideran importante realizar estudios de nivel superior en una universidad pública, pero guardan su distancia sobre las universidades privadas, esto se observa en el siguiente análisis.

Podría pensarse que en el marco ideologizado de la educación superior los estudiantes tendrían ciertas preferencias para estudiar en una universidad privada, pero los resultados fueron expresados con reserva.

Al ítem «¿Preferirías estudiar en una universidad privada, aunque fuera becado, que en esta universidad?», la respuesta con mayor afirmación fue «No creo» con 38.8 %, la negativa rotunda con la respuesta «De ninguna manera» recibió 16.4%. En el otro polo 9.0% de los estudiantes afirman categóricamente que preferirían estudiar en una universidad privada, en tanto que 35.8% acepta que «Tal vez» si lo harían. Como se observa, predomina la duda, pues «No creo» y «Tal vez» son afirmaciones vagas; en los extremos, tiene mayor peso la negativa que la positiva; en esto se manifiesta cierta identidad de clase.

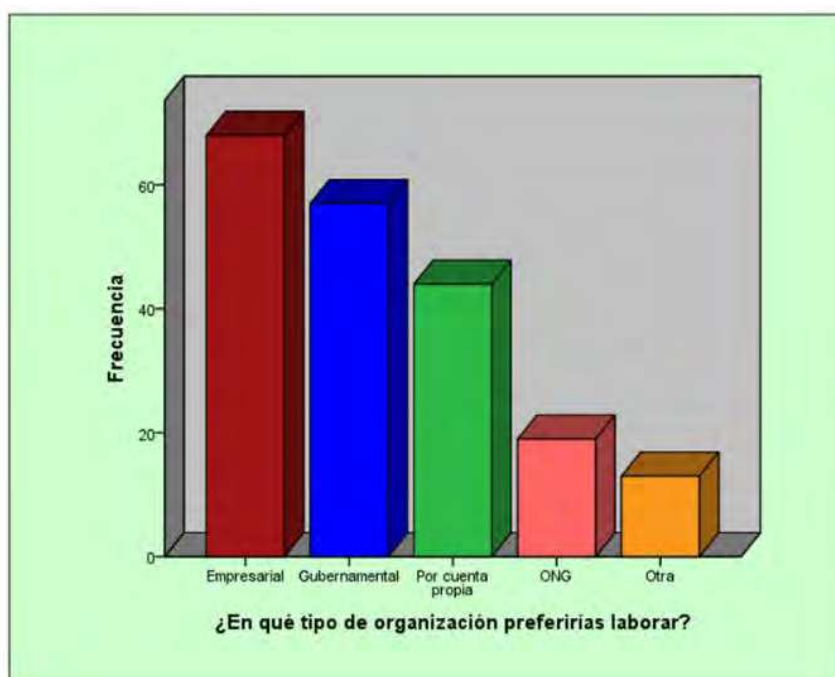
GRÁFICA 6.7



Fuente: Elaboración propia. Datos de la encuesta de estudiantes BUAP

Las aspiraciones laborales de los estudiantes de la BUAP se proyectaron prioritariamente por empleos que ofrezcan seguridad. En el ítem «¿En qué tipo de organización preferirías laborar?», la opción más favorecida fue para organizaciones de tipo «Empresarial» con 68 afirmaciones, equivalente a 33.8%. La segunda opción fue para el tipo de organización «Gubernamental» con 28.4%, estas dos posibilidades suman 62.2%. Es interesante observar que la opción «Por cuenta propia» alcanzó apenas 21.9%, cuando la mayoría se había manifestado en otro ítem en pro del «emprendedurismo» 71%.

GRÁFICA 6.8



Fuente: Elaboración propia. Datos de la encuesta de estudiantes BUAP

Para el ítem «¿Cuál opción consideras que te motivaría para hacer estudios de posgrado?» las respuestas «contar con mayor calificación para insertarme en el mercado laboral» y «Obtener un trabajo con mejores ingresos», fueron las que más afirmaciones recibieron, sumando un categórico 70.6%. Esto puede asociarse a cierta vigencia de los principios de la teoría del capital humano, en el imaginario estudiantil. No obstante, es también una respuesta a la falta de empleo, pues muchos egresados optan por seguir en el sistema educativo para sobrevivir ante la escasez de empleo, una beca los mantiene a flote, y se mantiene la expectativa de que efectivamente este recurso adicional será el factor decisivo para posicionarse en el mercado laboral.

La opinión del estudiantado sobre el trabajo informal (ambulantes, piratas, limpiavidrios, se expresó predominantemente en los puntos medios, no fueron radicales apoyando totalmente este tipo de trabajo, ni conservadores condenándolo. Se entiende que siendo universitarios, sus expectativas laborales se ubican muy por encima de este tipo de trabajo marginal, lo que determina su distancia sobre el mismo, que, sin condenarlo, tampoco lo respaldan incondicionalmente, es decir establecen un distanciamiento social.

TABLA 6.8 OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA BUAP SOBRE EL TRABAJO INFORMAL A PARTIR PAREJAS DE ADJETIVOS

	I	II	III	IV	V	VI	
Trabajadores	49	62	40	27	16	7	Vagos
Sinceros	14	33	69	42	26	17	Falsos
Sínvergüenzas	18	29	56	51	32	15	Honrados
Antipáticos	16	27	53	54	39	11	Simpáticos
Limplos	13	23	45	56	38	26	Sucios
Responsables	17	34	62	41	31	16	Irresponsables
Maleducados	25	25	62	51	28	10	Educados

Fuente: Elaboración propia. Datos de encuesta a estudiantes de la BUAP.
Formato original tomado de José Ma. Rubio y Jesús Varas.⁵²

Con este rubro se concluye el análisis de la sistematización de la base de datos que se obtuvo de la aplicación de las encuestas a los estudiantes, el reporte estadístico completo se puede consultar en el Anexo 5. Cabe señalar que esta base de datos cuenta con información que puede seguir siendo analizada relacionando diferentes variables y haciendo algunas pruebas de correlación entre las mismas.

Considero que para el propósito de esta investigación los resultados presentados cubren pertinentemente al verificar la existencia de varios aspectos presentados como tendencias antinómicas en el cuerpo de este documento.

6.4 Universo y muestra de profesores

Considerando que el monto del profesorado de la universidad es apenas 10% del de los alumnos se optó por utilizar un modelo de muestreo probabilístico aleatorio simple. La población de profesores para este estudio fueron los registrados por DES para el ciclo 2012 – 2013, el global fue de 3,930 mentores activos. Esta cifra se consideró como la base poblacional para calcular el monto de una muestra

⁵² José Ma. Rubio y Jesús Varas, *El análisis de la realidad en la intervención social: Métodos y técnicas de investigación* (Barcelona: CCS, 1999).

representativa de profesores a encuestar y se distribuyó por DES como se aprecia en la siguiente gráfica.

GRÁFICA 6.9



Fuente: Elaboración propia con datos del Anuario Estadístico Institucional 2012 – 2013, BUAP.

Para el cálculo del tamaño de la muestra se utilizaron las siguientes formulas:⁵³

Estimación de porcentajes para muestras grandes:

$$n_0 = S^2 / (d/t)^2$$

ajustándose con:

$$n = n_0 / (1 + n_0/N)$$

para muestras finitas.

Los datos para este cálculo se obtuvieron procesando en SPSS los montos distribuidos en las DES.

⁵³ Al igual que en el estudio sobre los estudiantes, las referencias para el diseño de la muestra de profesores fueron los mismos autores, Adela Abad, Luis Servin y William G. Cochran

Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media	Varianza
DES_BUAP	7	3930	561.43	65669.952
N válido (según lista)	7			

Universo considerado, **N = 3930** profesores;

Varianza poblacional obtenida, **S² = 65670**;

Media poblacional del total de profesores, **$\bar{Y} = 561$** ;

Error aceptado 12%, **d = 12 % de $\bar{Y} = 561 * 0.12 = 67$** ;

La confianza definida fue de 95%, equivalente en puntaje **Z, t = 1.96**

Sustituyendo valores:

$$n_0 = S^2/(d/t)^2 = 65670 / (67/1.96)^2 = 57 \text{ profesores}$$

Ajustando: **$n = n_0/1 + n_0 / N = 57/1 + (57/3930) = 56$** profesores.

Tamaño de la muestra necesaria para el estudio, **n = 56** profesores.

6.5 Instrumento para la encuesta de profesores

El instrumento se diseñó atendiendo el propósito general de esta investigación y se orientó bajo el siguiente objetivo:

Identificar el grado de interiorización de los principios del MUM y de los Planes y Programas de Estudio en los profesores del nivel de Licenciatura, y la conformación de un habitus docente universitario modelado bajo sus influencias.

Los argumentos que se pusieron a consideración en el rubro sobre los estudiantes, para justificar la validez del trabajo empírico, son válidos para esta parte sobre los profesores.

El cuestionario se organizó en seis bloques temáticos diseñados para recoger datos e información sobre hechos, actitudes y opiniones relativas a los cuestionamientos que se hacen en torno a los efectos de la reforma en curso.

Se reúnen datos de identificación del profesorado y datos generales sobre sus actividades dentro y fuera de la universidad, se exploran diversos aspectos del ambiente académico laboral que permiten valorar los recursos del profesorado para ejercer la docencia y su involucramiento en las actividades que conlleva la implementación de las innovaciones derivadas de la Reforma.

Como docentes se espera un conocimiento cabal de los planes y programas de estudio, se explora la percepción del ejercicio docente, y las actividades que involucra su pertenencia al cuerpo docente de cada carrera.

En el marco de los objetivos de la investigación se hace un reconocimiento del entorno de la relación educación – trabajo a través de valorar la percepción del profesorado sobre un conjunto de características del trabajo en la vida cotidiana, de la misma manera se explora la percepción de las características de la educación superior pública y privada y las expectativas de proyección profesional en el entorno laboral de la docencia.

El instrumento para este levantamiento se piloteó por tres meses en línea a través del siguiente enlace:

https://docs.google.com/forms/d/13sgyqYVe8pBNcxMzk_13RjsA76yg8R6GNZxrCmnQaLM/viewform

En este periodo se captaron 15 registros con los que se corrieron pruebas en SPSS para detectar inconsistencias, se hicieron 13 cambios en el cuestionario. La versión corregida se abrió en línea alcanzando 32 registros, y se completó la muestra de manera presencial. De julio a diciembre de 2015 se alcanzó la cifra de 56 registros, meta definida en el cálculo del tamaño de la muestra.

6.6 Sistematización de la encuesta

El procesamiento de estas encuestas se hizo bajo los criterios de los estudios transeccionales correlacionales/causales los que se utilizan para describir relaciones entre dos o más variables en un momento determinado. Se trata también de descripciones, pero no de variables individuales sino de sus relaciones, sean éstas puramente correlacionales o causales.

En este apartado se presentan algunos de los resultados que se consideran relevantes en relación con los propósitos y objetivos de la investigación. Estos resultados no pretenden ser concluyentes, ni ser la parte explicativa más notable, ni la única, pero no dejan de tener un importante significado en el marco de la investigación. El reporte estadístico completo se incluye como Anexo 7.

6.6.1 Bloque I. Datos generales

La distribución de la población por sexo y edad expresó que, de los 56 registros, 31, equivalente a 55.4% fueron mujeres y 25, el 44.6% hombres. La media, fue de 43.7 años, por lo que podríamos hablar de un profesorado maduro. Los profesores de mayor edad fueron hombres. La característica de inclusión de los profesores en la muestra no tuvo restricciones de ningún tipo, se seleccionaron al azar en toda la universidad. Se encuestaron profesores de 26 carreras.

El ingreso a los programas tuvo registros desde 1975 y el período de mayor ingreso fue de 2000 a 2005 con 35.7%. En los otros cuatro indicadores de este bloque se observa que el profesorado de la BUAP, en su mayoría se dedica solo a la docencia. 71.4% NO labora en otras universidades; 85.7% NO realiza actividades para la iniciativa privada y 75% NO ofrece servicios de consultoría a otras instituciones. En la siguiente tabla cruzada se puede observar la distribución completa.

TABLA 6.10: TABULACIÓN CRUZADA

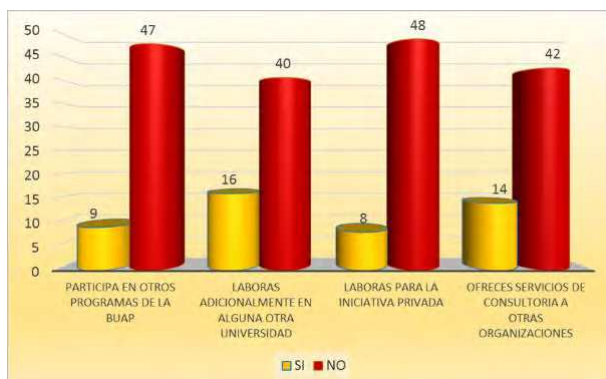
		¿Labora para la Iniciativa Privada?			
		Si		No	
		Ofrece servicios de consultoría o asesoría a empresas, ONGs, o instituciones gubernamentales.		Ofrece servicios de consultoría o asesoría a empresas, ONGs, o instituciones gubernamentales.	
		Si	No	Si	No
		Recuento	Recuento	Recuento	Recuento
¿Labora adicionalmente en alguna otra universidad?	Si	3	1	2	10
	No	3	1	6	30

Fuente: Elaboración propia. Datos encuesta a profesores de la BUAP

El cruce de los indicadores sobre las actividades que realizan los profesores aparte de su ejercicio docente confirman que más de la mitad, 53.6% se dedican exclusivamente a la universidad. Sin embargo, debemos considerar que en conjunto casi la mitad del profesorado, 46.4% realiza actividades complementarias, lo que los coloca en una posición de subempleo; incluso la docencia puede ser la actividad complementaria para obtener mayores ingresos.

GRÁFICA 6.10

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS DE LOS PROFESORES



GRÁFICA 6.11



Fuente: Elaboración propia. Datos encuesta a profesores de la BUAP

En estos gráficos se observa, por una parte, el predominio de las repuestas NO en los indicadores que recogieron los datos sobre las actividades adicionales que desempeñan los docentes de la BUAP, lo que nos sugiere que en este tipo de trabajo se da una adecuada reproducción al permitir que la mayoría se dedique en exclusiva al mismo. El otro pone en evidencia que esta reproducción sea plena.

6.6.2 Bloque II. Condiciones laborales básicas

En este bloque se complementa la exploración en torno a las condiciones laborales bajo las cuales los docentes de la BUAP realizan sus actividades académicas.

La percepción de este entorno es importante en la conformación general de un habitus universitario que nos aporte al objetivo general sobre la relación educación – trabajo que define a la investigación.

En la tabla que cruza los indicadores sobre las condiciones laborales de los profesores de la BUAP, se observa que estas son valoradas positivamente, 73.2% son definitivos en su nombramiento y sólo 39.3% son profesores hora clase. De los

23 profesores de tiempo completo 22 cuentan con definitividad. En cambio, de los 22 profesores que laboran por horas, sólo 9 tienen este beneficio.

TABLA 6.11: TABULACIÓN CRUZADA

Tipo de nombramiento: ¿Con definitividad? tabulación cruzada			
Recuento			
		¿Con definitividad?	
		Sí	No
Tipo de nombramiento:	Profesor hora clase PHC	9	13
	Profesor Medio Tiempo PMT	10	1
	Profesor Tiempo Completo PTC	22	1
Total		41	15
		Total	
		22	56

Fuente: Elaboración propia. Datos encuesta a profesores de la BUAP

Solo 33.9% realiza alguna función administrativa, de estos, 10.7% recibe algún beneficio económico extra, y 7.1%, para realizar esta función, cuenta con descarga académica.

Estas funciones se distribuyen en los profesores de los tres tipos de nombramiento, pero llama la atención de que profesores que laboran por horas tengan que realizar este tipo de funciones, en la muestra, el 41% de los que tienen esta categoría.

En la tabla que cruza las tres variables se aprecia que 70% de los profesores de tiempo completo NO realiza funciones administrativas.

TABLA 6.12: TABULACIÓN CRUZADA

		¿Con definitividad?			
		Sí		No	
		¿Realizas funciones administrativas?		¿Realizas funciones administrativas?	
		Sí	No	Sí	No
		Recuento	Recuento	Recuento	Recuento
Tipo de nombramiento:	Profesor hora clase PHC	5	4	4	9
	Profesor Medio Tiempo PMT	2	8	1	0
	Profesor Tiempo Completo PTC	7	15	0	1

Fuente: Elaboración propia. Datos encuesta a profesores de la BUAP

La mayoría del profesorado considera que el ambiente académico/laboral es «Bueno», 64.3%, sólo 8.9% considera que es «Malo». En cuanto a la percepción de la toma de decisiones por parte de las autoridades, 28.6% considera que esta es

«Autoritaria pero eficiente», 25% la define como «Democrática pero deficiente». En general la distribución de opinión fue homogénea pues cada opción alcanzó alrededor del 25%, lo que se refrenda al rechazar la hipótesis nula entre estas variables, verificada con la prueba de Chi cuadrada de Pearson, cuyo valor fue .000.

6.6.3 Bloque III. Nivel de habilitación

En este bloque logramos obtener información sobre las acciones del profesorado en torno a la búsqueda de recursos académicos que mejoren sus condiciones laborales. Lograr una mejor habilitación los inserta en las posibilidades que demanda la visión de una educación con tendencias a responder de manera prioritaria a las exigencias de los mercados laborales. En la educación superior estas tendencias se denominan Capitalismo Académico, y son parte de la visión que promueve la idea del capital humano como alternativa al deterioro de los niveles de vida de los profesores universitarios.

El nivel de habilitación del profesorado de la BUAP es bueno, 57.1% posee licenciatura y maestría, y 25% además doctorado, 17.9% cuenta solo con licenciatura. Esto no se refleja de manera adecuada en la participación en los programas para la mejora de la habilitación académica de los profesores, pues 42.9% casi la mitad de los mismos no participa en «Ninguno». El 14.3% participa en estímulos y solo 12.5% participa en todos los programas.

Más de la mitad del profesorado ha recibido capacitación para impartir la docencia 53.6%, pero llama la atención el hecho de que los que más se preocupan por obtener este apoyo son los profesores que se desempeñan en la categoría de hora clase, 53.3%, en tanto que los profesores de tiempo completo solo 30% de ellos se preocupa por cubrir este rubro, como se observa en la tabla que sigue.

TABLA 6.13: TABULACIÓN CRUZADA

Tipo de nombramiento: ¿Ha recibido capacitación didáctica-pedagógica para el desarrollo de la docencia? tabulación cruzada				
Recuento				
		¿Ha recibido capacitación didáctica-pedagógica para el desarrollo de la docencia?		Total
		Si	No	
Tipo de nombramiento:	Profesor hora clase PHC	16	6	22
	Profesor Medio Tiempo PMT	5	6	11
	Profesor Tiempo Completo PTC	9	14	23
Total		30	26	56

Fuente: Elaboración propia. Datos encuesta a profesores de la BUAP

Un significativo porcentaje del profesorado, 69.6% declara que se siente satisfecho con la labor profesional que desempeña. Para 16.1% esta labor es altamente satisfactoria. Esta tendencia se refleja en el indicador que recoge la actitud ante otra oportunidad laboral, ante la cual 58.9% declara que buscaría compaginar el ejercicio docente con otra actividad profesional, lo que por otra parte apunta a que los profesores cuentan con tiempo para desarrollar una doble actividad. La tendencia completa se aprecia en el siguiente cruce.

TABLA 6.14: TABULACIÓN CRUZADA

El nivel de satisfacción que obtiene de su labor docente es:*Si tuviera la oportunidad de realizar otra labor profesional adicional a la docencia ¿qué haría? tabulación cruzada					
Recuento					
		Si tuviera la oportunidad de realizar otra labor profesional adicional a la docencia ¿qué haría?			Total
		Renunciar y aceptar el nuevo trabajo	Tratar de compaginar la docencia con la otra actividad profesional	Pensaría cuál me conviene más	
El nivel de satisfacción que obtiene de su labor docente es:	Altamente satisfactorio	0	5	4	9
	Satisfactorio	0	28	11	39
	Poco satisfactorio	4	0	4	8
Total		4	33	19	56

Fuente: Elaboración propia. Datos encuesta a profesores de la BUAP

6.6.4 Bloque IV. Participación en la Reforma Curricular

En este apartado buscamos identificar la percepción del profesorado sobre el Modelo Educativo en el que se desempeñan, observar si en su autoconcepto se evidencian tendencias que asocian al MUM con los principios del modelo educativo de mercado. La exploración se encuadró a partir del análisis de la participación del profesorado en las actividades relacionadas con la implementación de la Reforma Curricular en las escuelas y facultades de la BUAP.

En la tabla que sigue se presenta el cruce de las tres primeras variables de este apartado, en ellas se observan ciertas tendencias que aparecen encontradas, ya que la mayoría 82.1% son miembros de las Academias de sus carreras, de los cuales 67.4% no participaron en la Comisión de diseño curricular de su Facultad o Escuela y de estos 41.9% tampoco conoce los principios del MUM. En general 37.5% declaró conocer estos principios, 23.2% señaló conocer algunos.

TABLA 6.15: TABULACIÓN CRUZADA

		¿Es miembro de la Academia de la carrera en la que imparte docencia?			
		Sí		No	
		Participó en la Comisión de Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular de la Unidad Académica (CDESC)		Participó en la Comisión de Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular de la Unidad Académica (CDESC)	
		Sí	No	Sí	No
		Recuento	Recuento	Recuento	Recuento
¿Conoces los principios del Modelo Universitario Minerva (MUM)?	Sí	10	10	0	1
	No	4	13	0	5
	Algunos	1	8	0	4

Fuente: Elaboración propia. Datos encuesta a profesores de la BUAP

Cuando se preguntó ¿Cuáles? La mayoría de las respuestas contienen las palabras, competencias, flexible, humanista, emprendedores y constructivista, como se aprecia en la tabla siguiente.

Las asignaturas del área de Formación General Universitaria son de significativa importancia pues son parte de los ejes transversales del MUM, lo que supone que cruzan a todos los diseños curriculares de las carreras de la universidad.

Sin embargo, 71.4% de los profesores declaran que no han impartido «Ninguna» de las asignaturas del bloque. Aun así, más de la mitad de los encuestados 53.6%

afirmó que estas asignaturas son importantes en el desarrollo del perfil de egreso de los estudiantes.

TABLA 6.16

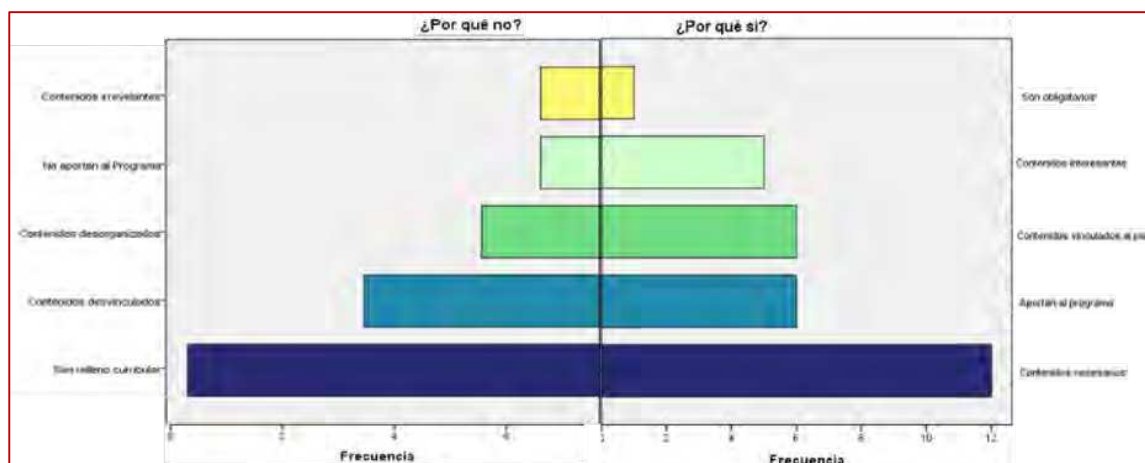
¿Cuáles?				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	24	42.9	42.9	42.9
Basado en los 4 pilares de la educación.	2	3.6	3.6	46.4
Competencias	3	5.4	5.4	51.8
COMPETENCIAS	2	3.6	3.6	55.4
Constructivismo	1	1.8	1.8	57.1
CONSTRUCTIVISMO	1	1.8	1.8	58.9
Educación crítica, basa en competencias	1	1.8	1.8	60.7
Ejes transversales, constructivismo	1	1.8	1.8	62.5
Emprendedores	1	1.8	1.8	64.3
Emprendedurismo	1	1.8	1.8	66.1
Desarrollo integral del individuo	1	1.8	1.8	67.9
Enseñanza por competencias	2	3.6	3.6	71.4
Es un modelo flexible, Humanismo crítico, constructivismo, Participación crítica y positiva en asuntos políticos y administración orientada al beneficio social.	1	1.8	1.8	73.2
Flexibilidad del plan de estudios	2	3.6	3.6	76.8
Flexible	2	3.6	3.6	80.4
Humanismo	1	1.8	1.8	82.1
Humanismo crítico Constructivismo sociocultural Pilares de la educación	1	1.8	1.8	83.9
HUMANISMO CRITICO, CONSTRUCTIVISMO	1	1.8	1.8	85.7
Humanismo social constructivismo crítico	1	1.8	1.8	87.5
Humanismo y constructivismo	1	1.8	1.8	89.3
Humanismo, constructivismo	1	1.8	1.8	91.1
La construcción del conocimiento y las orientación hacia las habilidades.	1	1.8	1.8	92.9
Leí los documentos en lo que se expone el modelo universitario Minerva, en particular el referido a Investigación y a los ejes transversales.	1	1.8	1.8	94.6
Modelo pedagógico constructivista, flexibilización del plan de estudios, relación con la sociedad pública y privada	1	1.8	1.8	96.4
Pensamiento y problemas complejos Formación humanista y social Educar para investigar TIC's Interdisciplinariedad	1	1.8	1.8	98.2
Pilares de la educación	1	1.8	1.8	100.0
Total	56	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia. Datos encuesta a profesores de la BUAP

Llama la atención el porcentaje de profesores que declaran que «No» son importantes o que «No saben», 46.4%, lo que nos habla de los problemas de diseño del FGU o de la falta de profesores preparados para impartir estas asignaturas.

El 80.3% de los profesores argumentaron sobre la importancia de las asignaturas del FGU en la formación del estudiantado. 33.3% expresó porque «No» era importante esta área, el principal argumento fue «Son relleno curricular», para los que manifestaron que «Si» eran importantes 66.6%, el argumento con mayor frecuencia fue del «Contenidos necesarios», la distribución completa aparece en el siguiente gráfico.

GRÁFICA 6.12 IMPORTANCIA DE LAS ASIGNATURAS DEL FGU



Fuente: Elaboración propia. Datos encuesta a profesores de la BUAP

En relación al cuestionamiento sobre las tendencias que asocian al modelo educativo con las tendencias de la economía actual, la mayoría, 41.1% manifestó «No saber» si esto sucede.

En cuanto a la percepción sobre la influencia de categorías del neoliberalismo en el MUM, la opinión mayoritaria favorece estas tendencias. La flexibilidad es una característica que asumen los profesores de diversas formas, en la BUAP se habla de un currículo flexible, diversas formas de titulación y se sostiene como un pilar de la educación que ofrece la universidad, el principio «Aprender a desaprender» en el cual se resume toda la flexibilidad del MUM.

En la encuesta, 57.1% se manifestó «De acuerdo» en que el MUM es un modelo flexible. En desacuerdo se manifestaron 19.6%.

A la pregunta «Me agrada contribuir en la formación de emprendedores» los profesores refrendaron la penetración de este precepto como parte de la formación del estudiantado; entre «Totalmente de acuerdo» y «De acuerdo» se alcanzó 67.9%, casi 7 de cada 10 docentes asumen con agrado contribuir en la formación del emprendedurismo estudiantil.

La innovación aparece con las directrices de la Reforma curricular, pero el profesorado requiere preparación ante estos cambios, como la implementación del constructivismo sociocultural, por ejemplo, no obstante, la opinión en este rubro fue favorable pues entre «De acuerdo» y «Totalmente de acuerdo» sumaron 57.1%.

Respecto a la idea de que la orientación del MUM permite formar líderes, esta se expresa como una categoría muy discutible pues no existen en el MUM pautas pedagógicas ni curriculares que pudieran refrendar esta pretensión, de hecho, este concepto se menciona solo 21 veces en el total de los 11 documentos que sustentan al modelo. Sin embargo, es una idea que también engancha al profesorado, 42.9% se manifestó «De acuerdo» a esta orientación.

Finalmente se hizo una pregunta de contraste acerca de si el MUM promueve una educación crítica. Esta orientación es una reminiscencia del periodo democratizador de la BUAP, que aparece en el discurso del MUM de manera recurrente. Es sano que se mantenga esta orientación la cual es refrendada, alcanzando entre «De acuerdo» y «Totalmente de acuerdo» 64.3% del total.

6.6.5 Bloque V. Conocimiento y comprensión del Plan de Estudios de adscripción

El propósito de este bloque es valorar la percepción que tienen los profesores de los programas educativos bajo los cuales están adscritos; evidenciar tendencias sobre la pertinencia de aspectos pedagógicos, curriculares y sus posibilidades ante las tendencias actuales.

Los alcances esperados de esta reforma ameritaban amplios procesos de inclusión del profesorado en el conjunto de las acciones referidas a la introducción de nuevos planes y programas de estudio, y en particular en la capacitación para actualizar su ejercicio docente al esquema pedagógico promovido por el MUM, sin embargo, esta participación se perfiló de bajo nivel.

El 67.9% de los profesores no participó en el diseño del Plan de Estudios, 53.6% no colaboró en el diseño de alguna de las asignaturas de su carrera de adscripción, y 66.1% no recibió capacitación en diseño curricular para integrarse adecuadamente en los procesos de la Reforma.

La opinión del profesorado sobre el nivel que tienen en sus carreras de adscripción fue positiva, sumando las opciones «Excelente» y «Bueno» alcanza 51.8%. En la comparación de los Planes con los de otras universidades la

ponderación también es positiva, la suma de «Bueno» y «Muy bueno» alcanzó 50% del total.

La tabulación cruzada nos permite observar detalles importantes, 25% concuerda en que los planes y el nivel de los docentes es «Bueno», «Pésimo» con «Pésimo» fue 0%, «Malo» con «Malo» fue 1.7%.

TABLA 6.17

Respecto a los planes de otras universidades crees que este Plan es: El nivel de los profesores de la carrera donde imparte la docencia es: tabulación cruzada								
Recuento		El nivel de los profesores de la carrera donde imparte la docencia es:						Total
		Excelente	Bueno	Regular	Malo	Pésimo	Hay de todo	
Respecto a los planes de otras universidades crees que este Plan es:	No sé	0	1	2	1	0	1	5
	Pésimo	0	1	0	0	0	0	1
	Malo	0	2	5	1	2	2	12
	Regular	0	2	3	4	0	1	10
	Bueno	0	14	1	1	0	2	18
	Muy bueno	5	4	0	0	0	1	10
Total		5	24	11	7	2	7	56

Fuente: Elaboración propia. Datos encuesta a profesores de la BUAP

La prueba de Chi cuadrada para estas variables mostró la existencia de relación entre ellas al rechazar la hipótesis nula.

La opinión sobre la actualidad de los planes arrojó ponderación positiva, sumando «Totalmente de acuerdo» con «De acuerdo» se alcanzó 69.6%.

En cuanto a la perspectiva de incorporación a los mercados de trabajo con los conocimientos y competencias adquiridas en las carreras, la opinión fue categórica, la opción «De acuerdo» arrojó por sí sola 71.4%. En este plano encontramos un profesorado convencido de la calidad de los planes y programas elaborados en el marco del MUM, sin dejar de lado la penetración de la idea, derivada de la intensa campaña desarrollada a favor de este aspecto en el rectorado de Enrique Agüera.

6.6.6 Bloque VI. Reconocimiento del entorno educación – trabajo

El propósito de este bloque es reconocer la percepción que tienen los profesores del entorno de la relación entre educación y trabajo. se trata de obtener datos sobre las tendencias que se han trabajado en el cuerpo de esta investigación, sobre aspectos que verifican las determinaciones del trabajo sobre la educación.

La idea de explorar en torno al sentido que tiene la educación en la vida cotidiana pretende identificar la percepción de los profesores respecto a estas sentencias. En el marco de la investigación se asocian a diferentes planteamientos teóricos respecto al predominio de la ideología dominante, incluso en aquellos grupos que tienen acceso a un mayor capital cultural como sería la condición del profesor universitario.

El instrumento se integró con una lista de diez frases que son comunes en todos los niveles sociales respecto del sentido de la educación, se pretende afirmar o refutar la validez de las mismas. Las tendencias que arroja la tabla se monitorean contra otras variables que buscan identificar si existen contradicciones discursivas en los profesores.

TABLA 6.18

Percepción de los profesores del sentido de la educación en la vida cotidiana				
	Muy cierto	Cierto	Falso	Totalmente falso
Se estudia para trabajar	11	32	12	1
Se estudia para ser mejor persona	8	36	12	0
Se estudia para ser un mejor ciudadano (a)	4	32	20	0
Se estudia para no ser un fracasado(a)	2	17	25	12
Se estudia para poder casarse	2	1	22	31
Se estudia porque en la familia todos son profesionistas	1	7	28	20
Si no estudian no lograrán ser personas exitosas	4	14	26	12
Si no estudian serán desempleados	3	17	25	11
Si no estudian no tendrán para vivir	3	12	26	15
Si no se estudia No pasa nada	5	8	33	10

Fuente: Elaboración propia. Datos encuesta a profesores de la BUAP

Este instrumento se aplicó también en la encuesta a los estudiantes y se verificó su fiabilidad con los datos de los mismos a través del estadístico Alfa de Cronbach. En este caso se volvió a utilizar este recurso encontrando mayor consistencia en los datos del profesorado. Con el diseño original, este bloque de análisis presentó una confianza del 77 %.

Siguiendo el procedimiento que marca este estadístico para encontrar el diseño que arroje la mayor confianza, se corre hasta que ya no hay mejora del porcentaje

de confianza al eliminar ciertas variables. En este caso la confianza del diseño original de 10 elementos que fue de 77% se mejora con 8 elementos a 80%, con siete alcanza 82%, con seis 83% y con cinco 85%.

En este punto el instrumento alcanza su más alta confiabilidad. También se puede comentar que, de acuerdo con esto, la información producida por el profesorado es más confiable que la de los estudiantes. Es pertinente comentar que la confianza que arroja el diseño original del instrumento resulta estadísticamente adecuada, siguiendo la argumentación de los autores citados en el capítulo seis.

TABLA 6.19

Percepción de los profesores del sentido de la educación en la vida cotidiana				
	Muy cierto	Cierto	Falso	Totalmente falso
Se estudia para trabajar	11	32	12	1
Se estudia para no ser un fracasado(a)	2	17	25	12
Si no estudian no lograrán ser personas exitosas	4	14	26	12
Si no estudian serán desempleados	3	17	25	11
Si no estudian no tendrán para vivir	3	12	26	15

Fuente: Elaboración propia. Datos encuesta a profesores de la BUAP

Este es el diseño que alcanza la mayor confiabilidad de acuerdo con la prueba Alfa de Cronbach, 85.3%. Para los profesores estas sentencias no son tan reales como para los estudiantes, la mayor frecuencia fue para la opción «Falso» con 114 ocurrencias, la opción «Cierto» alcanzó 92 ocurrencias, en los extremos «Totalmente falso» llegó a 51 afirmaciones, en tanto «Muy cierto» solo alcanzó 23.

El siguiente rubro que se abordó fue en torno a la vocación de los docentes. Para la mayoría este ejercicio es parte de su vocación, con 71.4% la respuesta fue categórica, el resto de las opciones quedan muy por debajo, la opción es «Un medio de vida» alcanzó 16.1%.

En la siguiente tabla se cruzan las variables «Se estudia para trabajar» contra «Cree que es mejor tener un empleo cualquiera a no tener empleo», se trata de dos preguntas fundamentales para valorar la investigación, pues son parte de lo que se sostiene como procesos de trastocación de la relación educación – trabajo.

De acuerdo con el resultado de la prueba de Chi cuadrada, la relación entre estas variables es mutuamente determinante, pues se rechaza la hipótesis nula. Obsérvese el cruce las opciones «Cierto» con 32 afirmaciones y «Totalmente de acuerdo» con 14, este da cuenta de esta tendencia en la opinión sobre el trabajo.

TABLA 6.20

[Se estudia para trabajar] *¿Cree que es mejor tener un empleo cualquiera a no tener empleo? tabulación cruzada						
Recuento						
		¿Cree que es mejor tener un empleo cualquiera a no tener empleo?				Total
		En desacuerdo	Me es indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
[Se estudia para trabajar]	Totalmente falso	1	0	0	0	1
	Falso	7	0	2	3	12
	Cierto	11	2	16	3	32
	Muy cierto	2	0	1	8	11
Total		21	2	19	14	56

Fuente: Elaboración propia. Datos encuesta a profesores de la BUAP

Este resultado confirma una de las antinomias que se han discutido, pues al afirmar que se estudia para trabajar no se debería creer que es mejor tener un empleo cualquiera a no tener empleo, ya que se niega la primera afirmación, recordemos como se planteó la antinomia: Estudio para trabajar, pero no hay trabajo. Por eso la tendencia apunta a la aceptación de un trabajo cualquiera.

En el siguiente cruce se busca identificar la misma tendencia sobre la percepción del empleo y los ingresos que pudiese generar.

TABLA 6.21

[Si no se estudia no se logrará ser una persona exitosa]*4. Recomienda a sus alumnos que al elegir una carrera deban pensar en los ingresos posibles que pudieran recibir: tabulación cruzada				
Recuento				
		4. Recomienda a sus alumnos que al elegir una carrera deban pensar en los ingresos posibles que pudieran recibir:		Total
		Si	No	
[Si no se estudia no se logrará ser una persona exitosa]	Totalmente falso	5	7	12
	Falso	13	13	26
	Cierto	13	1	14
	Muy cierto	1	3	4
Total		32	24	56

Fuente: Elaboración propia. Datos encuesta a profesores de la BUAP

Aquí encontramos una incongruencia discursiva al recomendar a los estudiantes, por mayoría, que al elegir carrera deben pensar en los ingresos que van a recibir, y responder «Falso» a «Si no se estudia no se logrará ser una persona exitosa».

De acuerdo con la prueba de Chi cuadrada, existe relación entre estas variables, pues se rechaza la hipótesis nula.

El siguiente rubro analizado fue respecto a la opinión de los profesores sobre el trabajo informal (ambulantes, piratas, limpiavidrios, etc., a partir parejas de adjetivos) lo cual se llevó a cabo a partir del siguiente instrumento.

TABLA 6.22

	I	II	III	IV	V	VI	
Trabajadores	15	8	13	12	5	3	Vagos
Sinceros	1	12	27	11	2	3	Falsos
Sinvergüenzas	6	1	13	21	15	0	Honrados
Antipáticos	2	5	21	20	7	1	Simpáticos
Limpios	0	8	18	19	6	5	Sucios
Responsables	0	17	17	13	6	3	Irresponsables
Maleducados	6	3	17	24	6	0	Educados

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encuesta a profesores de la BUAP. Formato original tomado de José Ma. Rubio y Jesús Varas.

La opinión del profesorado se expresó ponderando los puntos medios; no fueron radicales apoyando totalmente este tipo de trabajo, ni conservadores condenándolo. Se entiende que, siendo profesionistas, sus expectativas laborales se ubican muy por encima de este tipo de trabajo marginal, lo que determina su distancia sobre el mismo, que, sin condenarlo, tampoco lo respaldan incondicionalmente, es decir se manifiesta claramente el distanciamiento social.

En el siguiente bloque de variables se busca contrastar la opinión del profesorado sobre las características reales o falsas que se asocian a las universidades privadas y públicas. Se trata de ciertas características que se pueden identificar con las que difunde la ideología del neoliberalismo; si bien es cierto, varias de estas afirmaciones refieren la acepción del sentido común, por lo que su confirmación abona a lo que se sostiene en esta investigación acerca del control que ejerce la ideología dominante.

TABLA 6.23

	Universidad Privada		Universidad Pública	
	Cierto	Falso	Cierto	Falso
Educación de mayor calidad	23	33	34	22
Educación flexible	38	18	28	28
Produce mayor capital humano	26	30	39	17
Cuenta con mayor capital cultural	24	32	41	15
Cuenta con mayor capital social	27	29	40	16
Cuenta con mayor capital económico	42	14	15	41
Forman emprendedores	43	13	19	37
Se forman líderes	32	24	17	39
La educación es de baja calidad	11	45	5	51
Tienen conflictos de clase	33	23	20	36

Fuente: Elaboración propia. Datos encuesta a profesores de la BUAP

La valoración en general presentó una distribución balanceada. En las primeras cinco categorías se favoreció a las universidades públicas; salvo la flexibilidad, las categorías que favorecen a las universidades públicas, parecen embonar. En cuanto a las características que se reconocen como prerrogativa de las IES privadas; el emprendedurismo y la formación de líderes son arreglos discursivos que tienen su origen en el lenguaje empresarial.

Uno de los aspectos que ponen en evidencia que se trata de una percepción de sentido común es la afirmación de que las universidades privadas cuentan con mayor capital económico, esto no es verdad ni para las más reconocidas, pues no se puede comparar lo que se invierte de manera privada con lo que se invierte del gasto social en las públicas. Por ejemplo, la BUAP invirtió en 2016, en Mantenimiento Adecuación y Desarrollo de la Infraestructura Educativa, \$339'597,431.62 y su presupuesto global es mayor que el presupuesto del municipio de Puebla, capital del estado, alcanzando \$ 5'826,453,677.39 para 2016; mientras que el presupuesto del Ayuntamiento de la capital alcanzó 4'096,701,091.75 en el mismo periodo.

Las últimas dos variables que se analizaron apuntan a evidenciar otros intereses del profesorado, la primera se refiere a las motivaciones para realizar estudios de posgrado, y la última a las posibilidades de laborar en una universidad privada.

En la primera se encuentra una clara tendencia que apunta a la vigencia de lo que difunde la teoría del capital humano, respecto a que a mayor preparación mayor ingreso, pues la principal motivación que expresaron los profesores fue «Obtener un trabajo con mejores ingresos», con 42.9% del total; si sumamos el 19.6% de los que opinaron que su motivación sería contar con mayor calificación para moverse en el mercado de trabajo, tenemos 62.5% a favor de esta tendencia.

En la última variable se manifestó una tendencia un tanto indefinida, pues ante el cuestionamiento sobre las preferencias de laborar en una universidad privada o en la BUAP, el mayor porcentaje, 33.9% se manifestó por la opción «No creo», 28.6% fue categórico al responder «De ninguna manera», la suma de estos porcentajes alcanza 62.5% del total. Pero si tomamos el «No creo» en el nivel de «Tal vez», la balanza se inclina a favor de las universidades privadas como opción de trabajo al llegar a 71.4% del total. Esto último es congruente al considerar su relación, ya que la prueba Chi cuadrada rechazó la hipótesis nula entre las mismas.

Con el análisis de este bloque se concluye la parte del trabajo empírico con profesores y alumnos de la BUAP, y se cierra el capítulo y la investigación.

CONCLUSIONES

Se concluye este trabajo reflexionando sobre los principales resultados alcanzados en relación con la propuesta de investigación, su propósito y sus objetivos, valorando la comprobación de las hipótesis que sirvieron de guía en el desarrollo temático.

En el marco de lo contextual se lograron identificar los factores que determinaron la articulación de la educación y el trabajo, verificando con esto la primera premisa que se estableció como directiva de esta investigación:

La educación y el trabajo, articularon una estrecha relación, fundamental para el desarrollo capitalista.

Al documentar el encuentro histórico de estos campos en el marco de las transformaciones producidas por la fragmentación del proceso de trabajo y la desaparición de los oficios que conllevó al término de la reproducción del «saber hacer» que se realizaba en los talleres del artesano, se identificó el ascenso de la educación como proveedora de los conocimientos básicos para el trabajo. Este proceso se identificó para la educación en general y para la educación superior en particular.

El establecimiento pleno de la sociedad capitalista regulada y sustentada en una visión estructural – funcionalista de tipo meritocrático, puso en el centro del desarrollo la profunda vinculación alcanzada entre la educación y el trabajo.

La reestructuración del mundo del trabajo derivada de la difusión del paradigma taylorista/fordista y la introducción de políticas de regulación social, tuvieron su réplica en los sistemas educativos con la introducción de pertinentes transformaciones pedagógicas, que se podrían resumir en el principio: «estudiar para trabajar»; preparar fuerza laboral en distintos niveles de cualificación. En particular, la educación se vio envuelta en la visión dominante del fordismo asumiendo los tres aspectos que lo distinguieron: la rigidez, la seriación y la masificación.

La organización disciplinaria del conocimiento se fortaleció con la introducción de la formación uniforme –seriada- a través del diseño de currículos rígidos, organizados a través de propósitos y objetivos fijos. La formación seriada y homogénea de alumnos útiles, a través del ensamble de conocimientos en distintas

fases, fue un símil de la cadena de montaje. Finalmente, la expansión educativa en todos los niveles fue la réplica de la producción en masa.

Esta relación fue cuestionada por su carácter reproductor del orden clasista de la sociedad y la sumisión abierta de la educación ante el trabajo por las diferentes corrientes y teorías de la reproducción.

El final de la estabilidad social marcado por el resurgimiento magnificado de las crisis económicas, políticas y sociales determinó una crisis general del modelo de sociedad salarial y la conformación de una nueva etapa de la relación entre educación y trabajo, esta vez signada por la tendencia inversa a la que caracterizó la etapa del capitalismo regulado. Con el establecimiento del nuevo orden socioeconómico, se debilitaron los factores de la vinculación histórica entre el campo educativo y el campo del trabajo, entrando en un proceso marcado por tendencias antinómicas que apuntaron a la desarticulación de los principios adquiridos en la regulación.

Al esfumarse las condiciones que lograron vincular positivamente estos campos, se puso de manifiesto la desafiliación del trabajo con la educación; al experimentar múltiples transformaciones que permitieron disminuir drásticamente el monto de la fuerza de trabajo utilizada en los procesos productivos; en tanto que la educación se empeñó en conservar una relación en extinción, tratando de adaptarse a los cambios en proceso.

Este análisis puso de manifiesto la validez de la segunda premisa que se estableció como directiva de esta investigación:

Los cambios en el trabajo, han determinado las tendencias de cambio en la educación.

Se avanzó significativamente en la aportación de argumentos a favor de la verificación de la hipótesis general al identificar, en el encuadre del contexto de la fractura del orden regulado, tendencias que reforzaron el planteamiento de la configuración de situaciones antinómicas en la relación entre educación y trabajo.

La acumulación flexible no solo fue la mejor solución a las crisis del trabajo desde la perspectiva del capital, sino que le permitió superar, casi definitivamente, su dependencia de la fuerza de trabajo, y tomar, ahí sí, el control total de la misma al

someterla a un proceso intensivo de precarización para garantizar el mantenimiento de las tasas de beneficio, y transformar, al menos en la práctica, al capital vivo en capital fijo, proceso que denominamos de subsunción de la educación al trabajo.

Este complejo contexto desató los amarres históricos de la relación entre educación y trabajo al relativizar la utilidad de la formación de fuerza de trabajo calificada, labor asignada a las universidades y a otras instituciones del sistema de educación superior.

El análisis de los diferentes contextos que se describen sobre la evolución de la relación educación – trabajo permitió constatar las etapas que se esquematizaron en la figura 1 de la Introducción. Para el campo de la educación superior se obtuvieron evidencias documentales de que las universidades nacen alejadas del trabajo y en el marco de las revoluciones industrial y económica se logra asociar el sentido de estas instituciones con el desarrollo del aparato productivo, relación que se fortalece en la etapa regulada del capitalismo, favoreciendo un proceso de expansión educativa que respondió, entre otros factores, a la presión de la demanda social de movilidad.

En México la evolución de este proceso rebasó las expectativas del estado, pues la masificación de las universidades fueron el caldo de cultivo de la radicalización del estudiantado, lo que en el marco del retorno de las crisis habrían de conformar el contexto favorable a las tendencias democratizadoras de los movimientos universitarios.

El análisis de la experiencia democratizadora es de significativa importancia en el marco de la investigación, pues conformó un contexto de producción de conciencia y politización de la vida universitaria, cuya tendencia daba pauta al desarrollo de un modelo prometedor para la educación superior en México.

La agudización de la crisis económica se presentó como un obstáculo a la tendencia democratizadora pues permitió al estado utilizar la presión económica para frenarla, aprovechando las contradicciones internas –confrontación de grupos por el poder- y la pérdida de prestigio ante la sociedad, resultado de la hiperpolitización que envolvió a varias de estas universidades, opacando las

prioridades académicas ante las políticas, para completar el cuadro que finalmente permitió dismantelar este movimiento.

El advenimiento del nuevo orden socioeconómico, marcó nuevos derroteros para las universidades y el resto de las instituciones de educación superior, cuyo efecto inmediato apuntó hacia la modernización de estas instituciones, lo que se entiende como la actualización ante el avance del contexto neoliberal.

La instrumentación de un modelo educativo de mercado fue un proceso progresivo en la educación superior mexicana, sin descuidar sus particularidades, pues los contextos y tradiciones de nuestras universidades conservan cierta resistencia a lo que está detrás de lo que sostiene el MEM, porque los conflictos que esto implica llevan a situaciones donde aparecen lógicas de doble estándar, de simulación y tolerancia a los quebrantos de la normatividad, no obstante, parece que todo apunta a mantener la tendencia hacia la instrumentación de este modelo.

“La fuerza del nuevo modelo y la razón por la cual se impone poco a poco reside precisamente en el hecho de que el neoliberalismo se presenta en la escuela, y en el resto de la sociedad, como la solución ideal y universal para todas las contradicciones y disfunciones, cuando verdaderamente este remedio alimenta el mal que se supone que debe curar.”⁵⁴

Se trata de los procesos que han trastocado la relación educación – trabajo, insertándola en un conjunto de tendencias antinómicas que apuntan, si no a su plena desintegración, si a una profunda reestructuración en función de las exigencias del nuevo orden social.

“La adaptabilidad a las demandas y la fluidez en las respuestas que se esperan de esta escuela, concebida a partir de ahora como suministradora de servicios, desembocan en la licuefacción progresiva de la «institución» en tanto que forma social caracterizada por su estabilidad y su autonomía relativa.”⁵⁵

La adecuación de los sistemas de educación superior al orden neoliberal se perfila también como una estrategia de supervivencia que implica el seguimiento de las disposiciones de política educativa que dispone el estado a través de los

⁵⁴ Laval, *La escuela no es una empresa*, 23.

⁵⁵ *Ibíd.*, 26.

Programas Sectoriales de Educación, las que se incorporan en las reformas universitarias. En este proceso debemos reconocer que esta estrategia es de bajo perfil y no es particular de todas las universidades.

El divorcio de la educación con el trabajo se encuentra en la fase de los alegatos, los que por lo pronto están favoreciendo al trabajo, pues se mantiene vigente nuestra premisa que sostiene que los cambios en el trabajo determinan los cambios en la educación.

“La tesis central que se viene a concluir es que no sólo se está en un proceso privatizador a escala mundial abriendo la educación superior a los mercados y rompiendo la concepción de la educación como un derecho social que ha de ser protegido por el Estado, sino que se está adecuando la misma educación superior a los principios y prácticas del mercado.”⁵⁶

Cabe advertir que estos procesos, aunque se encuentran en el marco del avance progresivo de las políticas educativas que devienen de las recomendaciones de los organismos internacionales, no se desarrollan en plenitud a sus exigencias, concurren también aspectos de nuestra idiosincrasia, donde se resiste a los dictados más duros de la política neoliberal.

En muchos casos fueron las propias contradicciones internas las que favorecieron el avance de este modelo, como el caso de la Universidad de Puebla, donde la hiperpolitización estudiantil y la radicalización de sus dirigentes puso lo político por encima de lo académico.

En otras instituciones se frenan estas políticas por el estatus que guarda la institución ante la sociedad y sus propios cuadros académicos y administrativos, sin dejar de mencionar aquellas universidades donde los sindicatos han mantenido una política democratizadora sin romper los equilibrios entre lo político y lo académico, como el caso de la UAM.

En la penetración de las políticas educativas de corte neoliberal en la educación superior fue fundamental el papel que jugaron los Organismos Internacionales, las recomendaciones a los gobiernos de los países no desarrollados giraron en torno a los ejes de la «calidad» y la «excelencia académica», aspectos que se levantaron

⁵⁶ Díez Gutiérrez, “El capitalismo académico y el plan Bolonia,” 364.

como la fachada incuestionable de procesos que desataron la modernización de las universidades.

Las propuestas de los OM para lograr el objetivo de la calidad y sus consecuencias en las reformas universitarias se resumen en las siguientes:

- Fomentar políticas para lograr una mayor eficiencia, calidad y equidad en la enseñanza superior estableciendo criterios de selección pertinentes;
- Limitar los recursos fiscales a la educación superior pública;
- Diversificar las fuentes de financiamiento de la educación superior pública y la distribución racional de los recursos;
- Dejar de subsidiar la oferta pública de educación superior para financiar la demanda;
- Establecer prioridades cuantitativas de la educación (atención a la demanda, desarrollo de instituciones y universidades tecnológicas, incremento de posgrados);
- Impulsar la diferenciación y flexibilidad de los modelos educativos (flexibilización curricular, competencias laborales de los trabajadores, educación continua);
- Favorecer el perfeccionamiento del personal docente estableciendo políticas para la evaluación del sistema de estímulos salariales;
- Impulsar el cobro de colegiaturas en las instituciones públicas hasta llegar a cubrir el costo del servicio;
- Ofrecer becas—crédito a los estudiantes para pagar el precio de su formación universitaria, incluyendo el cobro de intereses de mercado a los créditos concedidos y confiar a compañías privadas especializadas el reembolso de los mismos;
- Adiestrar a los profesores universitarios como empresarios para promover el financiamiento de sus investigaciones y vender sus resultados a las empresas;
- Alentar la expansión de escuelas privadas que impartan educación superior con programas y metas diferentes.

La conclusión es que estas recomendaciones apuntan a considerar que la educación superior sea objeto de lucro, es decir, transformar las universidades en servicios mercantiles con el fin de obtener ganancias.

Esta es una política difícilmente de eludir pues se ha convertido en condición para el otorgamiento y mejora de los subsidios federales y estatales a las IES públicas. Recordemos que estas directrices casi nunca aparecen como tales en los documentos oficiales de las IES, ya que se instrumentan como políticas institucionales propias y siempre bajo el telón de la calidad y excelencia educativa.

Uno de los logros de este trabajo fue acumular evidencia en torno a la identificación del perfil de un modelo educativo de mercado, esto quedó evidenciado al observar las tendencias dominantes en las universidades públicas a considerar la educación como un bien que debe ser privatizado y considerar su sentido como un valor esencialmente económico.

Estas características se sustentan en los principios de *calidad* y *flexibilidad*, los que han sido la base de procesos de reingeniería, reformas curriculares y administrativas, procesos de vinculación interinstitucional, con el sector empresarial, y negociaciones con el estado para incrementar su financiamiento.

Este último aspecto es contradictorio con la tendencia privatizadora, pero la misma es incompatible con la idiosincrasia de nuestras IES públicas, de manera que muchos de estos cambios se inscriben en la apariencia y la simulación.

Las transformaciones estructurales que patrocina el estado mexicano, se insertan, indiscutiblemente, en el proyecto del neoliberalismo y sus acciones apuntan a que estas modifiquen la educación superior, en tanto que ya han permitido el establecimiento de la reestructuración de las condiciones laborales, la fuerza de trabajo es precarizada progresivamente, desvalorizando con ello el supuesto del capital humano de mayor formación, mayores ingresos.

Junto a la calidad y la excelencia, aparece el enfoque de «competencias» este es el componente operativo de transferencia a los estudiantes de los principios que sostienen las directrices del modelo de mercado. Se trata de un concepto que es más familiar a la economía y al mundo empresarial que al universo pedagógico, pues apunta al desarrollo de capacidades laborales.

El enfoque de la educación en competencias implica la formación de emprendedores, se trata según el discurso del modelo de mercado de aquellos que desarrollan la capacidad de iniciativa y autogestión y que generan su propio empleo, en realidad se trata de una competencia flexible que pretende anticipar la falta de empleo para el futuro egresado, en otras palabras, refiere al desempleado que se auto-ocupa en lo que se pueda.

La siguiente cuenta del rosario tiene que ver con uno de los pilares de la educación que sostiene la UNESCO, se trata del «aprender a aprender» es decir aprender a cualquier edad, a lo largo de la vida, para amortiguar la pérdida de las prestaciones como el retiro la jubilación o las pensiones, conlleva la actualización permanente de las personas para sostener una contradicción, la reducción del empleo, si en toda su capacidad el egresado batalla para obtener un empleo, que se puede esperar de un adulto mayor que ha sido desechado, tal vez el sistema contemple que estas personas algo podrán hacer en el campo de la empleabilidad marginal y precaria.

Estas son las características que aparecen con mayor frecuencia en el discurso de las IES que simpatizan con el modelo educativo de mercado.

- Educación de calidad y Excelencia;
- Flexibilización;
- Enfoque de competencias;
- Educación a lo largo de toda la vida;
- Desarrollo de competencias de liderazgo;
- Emprendedurismo;
- Certificación institucional;
- Financiamiento a la demanda;
- Movilidad de profesores y estudiantes;
- Internacionalización;
- Currículo transversal;
- Transdisciplinarización;
- Eficiencia y eficacia administrativa (Adelgazamiento de la administración);
- Incorporación masiva de TICs;

- Modernización de infraestructura;
- Vinculación con el sector productivo;
- Desarrollo de redes interinstitucionales;
- Programas de investigación;
- Programas de estímulos y permanencia docente.

Estos principios son compatibles con las estrategias que siguen prácticamente todas la IES, aunque en la práctica, muchos de estos son instrumentados con parcialidad o sólo de manera discursiva como el caso de la formación de líderes, competencia que no cuenta con sustento pedagógico alguno.

La descripción del panorama sociodemográfico en México permitió verificar las condiciones que permitieron que en México se replicara el modelo de la regulación y su transformación en el marco de los reajustes mundiales y la aparición del neoliberalismo. Fue posible, en este análisis, observar la transición estructural en un conjunto de gráficos por demás ilustrativos que ratificaron la propuesta que aparece en la figura 4.1.

Este recurso se utilizó para hacer un acercamiento al cambio estructural de los mercados de trabajo, los que pasaron de la estabilidad que aportaba la regulación a la inconsistencia y desequilibrio permanente que conlleva el marco de la desregulación o regulación flexible.

Los mercados flexibles de trabajo son los que se reinventan cada día y que requieren trabajadores polivalentes para sustituir a los especializados, o mejor, diseñan estrategias que apuntan a la reducción constante de fuerza de trabajo en los procesos productivos. Ya se dijo que un trabajador polivalente no es el que desarrolla diversas capacidades, sino aquel que adquiere la capacidad de tolerancia y adaptación ante el predominio de la flexibilidad en los procesos de trabajo.

Una particularidad de la flexibilidad de los mercados es la intensa movilidad de la fuerza de trabajo, y de las propias empresas, donde ahora concurren variables de orden mundial, donde los trabajadores siguen a las empresas nómadas, mientras estas persiguen condiciones de mayor desregulación.

La característica flexible de los mercados laborales es considerada en los procesos formativos a través del principio «aprender a desaprender» que implica

por una parte el ajuste permanente del resto de las competencias, y por otra, el inculcar que el trabajador debe hacerse responsable de su propia reproducción ante la cada vez mayor escasez de fuentes de trabajo con mínimas condiciones que garanticen la reproducción de la fuerza laboral.

El egreso de profesionales sigue incrementándose y acumulándose, pues el sistema de educación superior sigue en su lógica tradicional, soslayando una realidad que cada día es más evidente; para el común de la gente las estadísticas oficiales no cuentan, hay cada vez más desempleados y una gran proporción de estos con estudios universitarios; cada día son más los subempleados, profesionistas que aceptan cualquier trabajo fuera de su competencia disciplinaria. Según datos del OLA los profesionales que desempeñan actividades que no concuerdan con sus estudios alcanza 31%. La ENOE publica que el número de personas desocupadas con estudios de nivel medio superior y superior fue en el tercer trimestre de 2015 de 1'023,504, es decir, 41.9% del total de los desempleados, son personas calificadas.

En cuanto al número de profesionistas ocupados en el país, se redujo de 2010 a 2015, según la ENOE, en el segundo trimestre de 2015 los profesionistas ocupados fueron 7.6 millones de personas, el 15.1% del total de la población ocupada, lo que significa que el 84.9% de los que trabajan, lo hacen, sin contar con educación superior; en 2010 las cifras eran 20% y 80%. De los 7.6 millones de ocupados, 3.3 millones son mujeres, cubriendo el 43.3% del total.

En cuanto al número de profesionistas ocupados, datos del OLM de 2015, señalan que el área de conocimiento con más empleados fue la de las disciplinas Económico Administrativas con 2,075 miles laborando, después aparecen las Ingenierías con 1,714 miles de ocupados. En cuanto a las áreas que tienen menos ocupados, fueron las disciplinas Físico Matemáticas, donde hay apenas 73 mil profesionistas laborando.

Después del análisis sociodemográfico y de las tendencias en los mercados laborales se pudieron aterrizar las principales antinomias que se encuadran en la trastrocación de la relación educación – trabajo, estas fueron:

- **Primera antinomia:** Desregulación laboral y educativa VS percepción y creencias de la sociedad en principios regulatorios.
- **Segunda antinomia:** Crecimiento sostenido del egreso de nuevos profesionales VS disminución de la creación de empleos. Con las siguientes implicaciones:
 - falta de experiencia;
 - exceso de oferta profesional y demanda a la baja;
 - Oferta de empleos parciales;
 - Creciente número de *freelances*;
 - Ampliación de las jornadas de trabajo.
- **Tercera antinomia:** discrepancia entre calidad formativa VS exigencia de competencias laborales no adquiridas. Con las siguientes implicaciones:
 - necesidad del egresado a compensar la falta de competencias profesionales;
 - proliferación de egresados de escuelas particulares;
 - endurecimiento de los procesos de reclutamiento.
- **Cuarta antinomia:** Subsunción de la educación al trabajo y estrategias de transferencia de plusvalía al capital VS Liberación total de la fuerza de trabajo. Con las siguientes implicaciones:
 - Reducción del volumen de la fuerza de trabajo en procesos laborales;
 - Subsunción de la educación al trabajo;
 - Reformas educativas en el marco de la relevancia del conocimiento, VS modelos educativos conservadores;
 - Estrategias de transferencia de plusvalía al capital.
- **Quinta antinomia:** trabajo precario, educación precaria VS formación profesional.

Las cinco antinomias que se apuntaron expresan de manera resumida las tendencias que han caracterizado las relaciones sociales en el marco del desarrollo del modelo neoliberal. El eje de la investigación fue el fenómeno de la relación entre educación y trabajo, no obstante, estas tendencias afectan todos los ámbitos del desempeño humano; la precarización de grandes masas de personas tiene efectos

más allá de sus bolsillos, pues se precariza la salud, la cultura, las relaciones afectivas, y por supuesto la educación. Y podemos repetir el ejercicio con cada una de las categorías que ha producido el neoliberalismo.

Una de las tendencias que contienen mayor perversidad es la de la producción de categorías flexibles que no tienen un significado único, sino que se ajustan elásticamente a los contextos donde se expresan, llegando a percibirse en un sentido totalmente antagónico a su espíritu original.

La flexibilidad es la característica fundamental de los nuevos *habitus* de control social. Los sentidos fluyen en razón del estrato de clase donde se practique cada categoría, las mismas categorías serán dominantes o dominadas según la pertenencia de clase de quien las sostiene.

El estudio de caso en la BUAP se dividió en dos partes, una de análisis documental con los antecedentes de la Reforma y sus documentos constitutivos, revisando el Proyecto Fénix que inicio la modernización de la universidad y el Modelo Universitario Minerva, bajo el cual se desarrolló la Reforma en curso. La parte complementaria se realizó a través de la aplicación de encuestas a estudiantes y profesores, cuyo objetivo fue identificar el grado de interiorización de los principios del MUM y de los Planes y Programas de Estudio, en estudiantes y profesores de licenciatura de todas las carreras de la universidad, así como la conformación de un *habitus* estudiantil y docente modelado bajo sus influencias.

Del análisis de contraste de los documentos señalados se obtuvieron evidencias que confirmaron los procesos de adecuación que llevaron a la BUAP de un primer proceso de modernización, a una abierta tendencia hacia los principios del neoliberalismo educativo. Cabe señalar que en estos procesos se manifestó el peso que tuvo el periodo democratizador al mantener en general un componente crítico que se mostró como influencia en el discurso de ambos procesos de reforma.

En el cruce de los documentos se perfilaron un conjunto de tendencias encontradas que pudimos organizar como antinomias entre las características discursivas y la puesta en práctica de las políticas propias de una tendencia proclive al modelo educativo de mercado.

Estas antinomias quedaron asentadas en el capítulo quinto de la investigación, su esencia constituye una tendencia general que sigue en discusión.

Antinomia Fundamental: Crítica inane al neoliberalismo en el discurso del MUM VS práctica de sus principios en los instrumentos de implantación del modelo en las carreras de la universidad y sus sistemas administrativo y de gestión.

Esta característica es el principal resultado del análisis, pues nos permite reconocer que en la BUAP permanecen vivos algunos de los principios críticos del periodo democratizador que frenan una abierta entrega a las prácticas neoliberales.

Sin embargo, el MUM se alinea en sus documentos: a las políticas y tendencias dominantes en el contexto nacional e internacional que influyen en la educación superior. Mantiene políticas que el estado exige para otorgar subsidios federales como los procesos de evaluación y certificación de sus programas de estudio.

Se da continuidad a los principios modernizadores que impulso el Proyecto Fénix, sin reconocer que se trata en la práctica de una versión actualizada del mismo. Por una parte, se mantienen vigentes los exámenes de admisión, el principio de tronco común, el sistema de créditos y otras innovaciones académicas, y por otra, se mantienen vigentes procesos que fueron definidos en el periodo democratizador, como los mecanismos de elección de rector, consejeros universitarios y de unidad académica, así como el contrato colectivo con los sindicatos de trabajadores de la universidad y personal académico.

Los resultados del MUM son difusos en sus expectativas académicas, pues la puesta en práctica de los principios asumidos como elementos innovadores de la Reforma, se confronta con una realidad diferente a la que se maneja en los discursos, y aunque continua la modernización de la infraestructura física, esto no salva al proyecto, pues no constituye el verdadero sentido de la existencia de la universidad.

El análisis de antinomias se concluye con la problematización de la realidad que confrontan los principios neoliberales incorporados a la educación, estos encubren la realidad con argumentos ideológicos que hacen que los males que provocan aparezcan como virtudes deseables.

Estos fueron los siguientes:

- Calidad sin Calidad;
- Evaluación sin pertinencia;
- Saturación del mercado de líderes;
- Empresarios sin empresa;
- Profesionales flexibles para empleos inflexibles.

El sostenimiento de estos principios sin la problematización, como parte de la vida universitaria y pauta educativa, es lo que resume el habitus docente y estudiantil de la comunidad de la BUAP.

Los resultados de la sistematización de los datos de las encuestas a los estudiantes y profesores de la BUAP, la cual aparece completa en los anexos 5 y 7, se presentan como cierre de la investigación.

Conclusiones sobre la opinión estudiantil

La exploración estadística que hemos realizado a través de la sistematización de las encuestas aplicadas a los estudiantes de la BUAP, pusieron en evidencia que el objetivo que se propuso fue alcanzado, es decir, se mostró que la interiorización de los principios del Modelo Universitario Minerva y los Planes y Programas de estudio de las diferentes carreras no es homogéneo y presenta ciertas contradicciones. Respecto a la primera parte del objetivo, se observó claramente que el ideario del MUM es desconocido por la mayoría de los estudiantes, hay un grado bajo de interiorización del mismo; no se reconoce que puedan seguir un proceso de constructivismo sociocultural; hay prejuicios sobre las materias del área de formación general universitaria y, de hecho, aunque las han cursado las rechazan casi de manera unánime, más en las carreras lejanas a la formación humana y social.

En general su percepción sobre la incorporación de principios neoliberales es coincidente con la del sentido común de cualquier joven, aunque no fuera universitario, muchas de las preguntas las respondieron sin la mediación de una reflexión sobre la misma. Un ejemplo de esta tendencia fue que la mayoría 71% se mostró a favor del emprendedurismo, pero a la hora de aspirar a un empleo más del 60% prefieren algo seguro y tan solo 22% aspira a trabajar por cuenta propia.

Es notoria la influencia de la ideología de mercado en los estudiantes, pues la mayoría, 54.7% escogió carrera pensando en los ingresos que pudiera obtener; prefieren trabajos seguros 62.2% en empresas y gobierno, y dudan respecto a ingresar a una universidad privada, aunque fueran becados, 55.2% en esto puede influir dos aspectos, uno que reconocen que su nivel educativo es bajo, aunque nada nos garantiza que la educación que se imparte en las universidades privadas sea de mayor nivel y calidad que la de las instituciones públicas; dos, que existe cierta identidad o pertenencia de clase.

Consideran que los profesores son buenos y que, en comparación con otras universidades, la BUAP es regular. Bajo estas consideraciones es posible afirmar que sí hay un habitus en proceso, pero se observa que dado el contexto de precariedad económica que se vive en México mantienen sus dudas respecto al futuro que les depara el mercado laboral.

Conclusiones sobre la opinión del profesorado

La sistematización de las encuestas aplicadas a los profesores de la BUAP, pusieron en evidencia que el objetivo que se propuso fue alcanzado, es decir, se mostró el grado de interiorización de los principios del Modelo Universitario Minerva y los Planes y Programas de estudio de las diferentes carreras. Respecto a la primera parte del objetivo, se observó claramente que el ideario del MUM es poco conocido por la mayoría de los profesores, hay un grado bajo de interiorización; muy pocos han incorporado el constructivismo sociocultural en su práctica docente; hay apatía sobre las asignaturas del área de Formación General Universitaria, muy pocos las han impartido.

En general su percepción sobre la incorporación de principios neoliberales es menos obvia que la de los estudiantes. No obstante, se mostraron a favor del emprendedurismo, la innovación y la formación de líderes. Es notoria la influencia de la ideología de mercado en los profesores, pues la mayoría recomendó a los estudiantes pensar en los ingresos que les podrían brindar los estudios, también se mostraron a favor de la flexibilidad. Opinan positivamente acerca del nivel de la docencia y en comparación con otras universidades también favorecen a su universidad.

También consideran que los conocimientos y competencias que adquieren los estudiantes son adecuadas para su ingreso a los mercados laborales. La mayoría declara que su ejercicio docente es por vocación, pero más de la mitad creen que es mejor tener un empleo cualquiera a no tener empleo. La preferencia a laborar en su universidad o en una privada quedó indefinida y finalmente se confirma la creencia de que a mejor nivel formativo mejor ingreso, pues la mayoría haría estudios de posgrado para obtener un trabajo con mejores ingresos y contar con mayor movilidad en el mercado de trabajo.

Bajo estas consideraciones es posible afirmar que sí hay un *habitus* en proceso que se inclina por las tendencias neoliberales, aunque es menos obvio que en los estudiantes, lo que tendría que ser a la inversa.

Palabras finales

Es difícil evaluar una investigación tan amplia en unas cuantas páginas de conclusiones, los procedimientos metodológicos que se asumieron para desarrollar las tres secciones que la conforman, permitieron mantener una direccionalidad pertinente y consecuente con los principios que asumimos como compromiso.

En varias ocasiones se me advirtió sobre la amplitud y profundidad de los diferentes apartados, particularmente los de reconstrucción histórica, lo cuales fueron reducidos al mínimo de manera que no perdieran el sentido de su presencia en el trabajo, también me insistieron en el peso e importancia de lo empírico, lo que desde mi perspectiva no se reduce a estudiar una característica de algún fenómeno social. Lo empírico está siempre presente, pues toda teoría fue siempre en un momento de su génesis dato concreto, el cual a través del tiempo se volvió abstracto para finalmente convertirse en estructura.

Me reitero identificado con el trabajo que presento y hago un reconocimiento a mi asesor, así como a mis lectores por sus observaciones. En particular espero que este trabajo sirva en el futuro a aquellos que se interesen en el tema de la educación y el trabajo y puedan aprovechar alguno de los aspectos aquí problematizados.

BIBLIOGRAFÍA

Althusser, Louis. "La filosofía como arma de la revolución." *Cuadernos Pasado y Presente* 4. Traducido por Oscar del Barco. México: Siglo XXI, 1979.

Amable, Marcelo. "La precariedad laboral y su impacto en la salud. Un estudio en trabajadores asalariados en España". Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra. 2008.

Apple, Michael W. *Ideología y currículo*. Traducido por Rafael Lassaletta. Madrid: Ediciones Akal, 2008.

Baudelot, Christian, y Roger Establet. "El aparato escolar y la reproducción." En *Sociología de la educación*, coordinado por Mariano F. Enguita, y Jesús M. Sánchez, 96 – 104. Barcelona: Editorial Ariel, 1999.

_____. *La escuela capitalista*. Traducido por Jaime Goded. México: Siglo XXI, 2003.

Bauman, Zygmunt. *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Traducido por Ángeles Boschirolí. Barcelona: Gedisa, 2000.

_____. *Modernidad líquida*. Traducido por Mirta Rosenberg. México: FCE, 2003.

Blondeau, Olivier. et al. *Capitalismo Cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (Madrid: Traficante de sueños, 2004).

Bonal, Xavier. *Sociología de la educación*. Barcelona: Paidós, 1998.

Bourdieu, Pierre. "Los tres estados del capital cultural." *Sociológica* no. 5 (1987): 11-17.

_____. *La nobleza de Estado: Educación de elite y espíritu de cuerpo*. Traducido por Alicia Beatriz Gutiérrez. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.

_____. *Pensamiento y acción*. Traducido por Octavio Kulesz. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2002.

Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Traducido por Ariel Dillon. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

Bowles, Samuel, y Herbert Gintis. *La meritocracia y el «coeficiente de inteligencia»: una nueva falacia del capitalismo*. Traducido por Basi Mira. Barcelona: Editorial Anagrama, 1976.

_____. "La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo. Reflexiones sobre el «principio de correspondencia»." *Educación y Sociedad*, no. 2 (1983): 7-23.

Braverman, Harry. *Trabajo y capital monopolista: La degradación del trabajo en el siglo XX*. Traducido por Gerardo Dávila. México: Ed. Nuestro Tiempo, 1981.

Brennan K, Wilfred. *El currículo para niños con necesidades especiales*. México: Siglo XXI, 1988.

Brunet, Ignasi y Ángel Belzunegui. *Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria editorial, 2003.

Casilda Bejar, Ramón. "América Latina y el Consenso de Washington." *Boletín Económico de ICE* n° 2803, 26 de abril al 2 de mayo de 2004. Chile: ICE, 2004.

Castells, Manuel. *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, Volumen I: La sociedad red. Traducido por Carmen Martínez Gimeno y Jesús Albores. México: Siglo XXI, 2000.

Chávez U., "Las competencias en la educación para el trabajo." *Seminario sobre formación profesional y empleo* (México, 1998).

Coriat, Benjamín. *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Traducido por Juan M. Figueroa Pérez. México: Siglo XXI, 2004.

_____. *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*. Traducido por Rosa A. Domínguez Cruz. México: Ed. Siglo XXI, 2005.

_____. *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa*. Traducido por R. Ana Domínguez. México: Siglo XXI, 2005.

De Alba, Alicia. *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 1998.

De Ibarrola, María. "Educación y trabajo." *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10, no. 25 (abril-junio 2005): 303-313.

Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO, 1996.

Díaz Barriga, Ángel. *Tendencias e innovaciones curriculares en la educación nacional superior*. México: UANL, 1988.

_____. "Dos miradas sobre la educación superior: Banco Mundial y la UNESCO." *Momento Económico* No. 83 (enero – febrero 1996).

_____. *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas, 1997.

Díez Gutiérrez, Enrique J. "El capitalismo académico y el plan Bolonia." *Eikasía. Revista de Filosofía* IV, 23 (marzo 2009): 351-365.

Doger, Enrique. *Diez años de transformaciones de la BUAP*. México: ANUIES, 1999.

Durkheim, Emile. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Traducido por M. Luisa Delgado y Félix Ortega. Madrid: La Piqueta, 1992.

Fernández Enguita, Mariano. *Trabajo, escuela e ideología*. Madrid: Akal/Universitaria, 1985.

García Garduño, José María. "Los pioneros de la teoría curricular en los Estados Unidos." *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Vol. XXV, no. 1 (1995): 43-64.

Gibbons, Michael et al. *La nueva producción del conocimiento: La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Traducido por José M. Pomares. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

Giddens, Anthony. *Un mundo desbocado*. Traducido por Pedro Cifuentes. Madrid: Taurus, 2000.

Giroux, Henry A. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico." *Cuadernos Políticos* 44. (julio-diciembre 1985): 36-65.

_____. "Más allá de la teoría de la correspondencia," en *La nueva sociología de la Educación, Antología*. México: Ediciones el Caballito, SEP, 1986.

Gómez, Galo. *La universidad a través del tiempo*. México: Universidad Iberoamericana, 1998.

González Ferrera, Gema. "Mercado de trabajo y globalización: la nueva mundialización y sus repercusiones sociales y laborales." En *El trabajo en el siglo XXI*. Granada: Editorial Comares, 2005.

Guevara Niebla, Gilberto. "Masificación y profesión académica en la Universidad Nacional Autónoma de México." *Revista de la Educación Superior* 15, no. 58 (abril – junio de 1986). México: ANUIES.

Harvey, David. *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Traducido por Martha Eguía. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998.

Hernández Laos, Enrique. "La productividad en México. Origen y distribución, 1960 – 2002." *Economía* 2, no. 5 (mayo-agosto 2005): 7-22.

Hirtt, Nico. *Los nuevos amos de la escuela: El negocio de la enseñanza*. Madrid: Editorial digital, 2003.

Hobsbawm, Eric. *Historia del siglo XX*. Traducido por Juan Fací, Jordi Ainaud y Carme Castells. Buenos Aires: Grijalbo Mondadori, 1999.

Hohendorf, Gerd. "Wilhelm Von Humboldt (1767 – 1835)." *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* XII, nos. 3-4 (París: UNESCO, Oficina Internacional de Educación 1973). 707-719.

Iyanga, P. Augusto. *Historia de la Universidad en Europa*. España: Universitat de Valencia, 2000.

Kent, Rollin. *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. México: Nueva Imagen, 1990.

Laval, Christian. *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Traducido por Jordi Terré. Barcelona: Paidós, 2004.

Lazzarato, Mauricio, y Antonio Negri. *Trabajo Inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*. Río de Janeiro: DP&A editora, 2001.

Lipietz, Alain. "El posfordismo y sus espacios. Las relaciones capital-trabajo en el mundo." *Serie Seminarios Intensivos de Investigación Documento de Trabajo* no. 4. Buenos Aires: PIETTE, 1994.

Márquez Jiménez, Alejandro. "La relación entre educación superior y mercado de trabajo en México." *Perfiles Educativos*, XXXII, (2011): 169 -185.

Marx, Karl. *El capital*, tomo I/vol.2. Traducido por Pedro Scaron. México: Siglo XXI, 1977.

_____. *Contribución a la crítica de la economía política*. México: Ediciones Quinto Sol, 1978.

_____. *El capital, libro I, capítulo VI (inédito)*. Traducido por Pedro Scaron. México: Siglo XXI, 1979.

Méda, Dominique. *El trabajo: un valor en extinción*. Traducido por Francisco Ochoa de Michelena. Barcelona: GEDISA, 1998.

Meneses, Ernesto. *La Universidad Iberoamericana en el contexto de la educación superior contemporánea*. México: UIA, 1979.

Mercado, Abel, y Jordi Planas. "Evolución del nivel de estudios de la oferta de trabajo en México. Una comparación con la Unión Europea." *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10, no. 3 (abril-junio 2005): 315-343.

Millones Espinosa, Mario. "Volkswagen de México: reestructuración, flexibilidad y conflictos." *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, Volumen XII, no. 2 (julio - diciembre 2012): 19-49.

Navarro Cendejas, José. *La inserción laboral de los egresados universitarios: Perspectivas teóricas y tendencias internacionales en la investigación*. México: ANUIES, 2014.

Ornelas, Carlos. "Populismo y modernización en la BUAP." *Anuario 1998*. México: UAM-X, 1999.

Ornelas, Jaime. *Educación y neoliberalismo en México*. Puebla: BUAP, 2007.

- Parkin, Frank. "El cierre social como exclusión." En *Sociología de la educación*, coordinado por Mariano F. Enguita, y Jesús M. Sánchez, 264-294. Barcelona: Editorial Ariel, 1999.
- Parsons, Talcott. "El aula como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana." *Educación y Sociedad*, no. 6 (1990): 173-195.
- Passeron, Jean C. "La inflación de los títulos escolares en el mercado del trabajo y el mercado de los bienes simbólicos." *Educación y Sociedad*, no. 1 (1983): 5-27.
- Perrenaud, Philippe. *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: E. Noreste, 2006.
- Ponce, Aníbal. *Educación y lucha de clases*. México: Ed. Cultura Popular, 1977.
- Reta, Viviana E. "Las Formas de Organización del Trabajo y su incidencia en el campo educativo." *Fundamentos en Humanidades Año X*, no. I (2009): 119-137.
- Rodríguez, Juan Carlos. "Educación superior, la eficiencia del gasto: baja en México el gasto por alumno." *Excélsior*, 21/12/2014.
- Sacristán, Gimeno. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.
- Schultz, Theodore W. "La inversión en capital humano," *Educación y Sociedad*, no. 1 (1983): 181-196.
- Sennett, Richard. *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Traducido por Daniel Najmías. Barcelona: Ed. Anagrama, 2000.
- _____. *El artesano*. Traducido por Marco Aurelio Galmarini. Barcelona: Anagrama, 2009.
- Shutz, Alfred y Thomas Luckmann. *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu, 1977.
- Tenti Fanfani, Emilio. "La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J. C. Passeron." En *Sociología de la educación corrientes contemporáneas*, coordinado por Guillermo González y Carlos Alberto Torres, 217-237. México: Centro de Estudios Educativos, Editorial Pax, 1988.
- Toffler, Alvin. *La tercera ola*. Bogotá: Plaza & Janes, 1980.
- Torres Santomé, Jurjo. *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- _____. *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata, 2001.
- Ulrich Beck, ¿*Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Traducido por Bernardo Moreno. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2008.

Varela, Gonzalo. *Después del 68. Respuestas de la política educativa a la crisis universitaria*. México: UNAM, 1996.

Vélez Pliego, Alfonso. "La universidad democrática, crítica y popular: Reflexiones sobre las experiencias del movimiento de Reforma en Puebla, 1970-1990." En *Estado, universidad y sociedad, entre la globalización y la democratización*, Vol. 1. Coordinado por Daniel Cazés, Eduardo Ibarra y Luis Porter. México: CEIICH-UNAM, 2000.

Weber, Max. *From Max Weber: Essays in Sociology*. Coords. H. Gerth, C. W. Mills. New York: Oxford University Press, 1946.

Wydler, Agustín. "Mutación del trabajo, identidad y posfordismo: precisiones metodológicas y apuestas conceptuales." *Séptimo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires: AMET, 2005.

Zemelman, Hugo. "Totalidad y forma de razonamiento." En *Biosociología y articulación de las ciencias*, coordinado por Enrique Leff. 67-87. México: UNAM, 1981.

_____. *Conocimiento y sujetos sociales: Contribución al estudio del presente*. Col. Jornadas 111. México: El Colegio de México, 1997.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Aguirre, Luis. "Potencializando el emprendedurismo y su impacto económico." FORBES (sitio web). Artículo postado el 22 agosto 2013 <http://www.forbes.com.mx/potencializando-el-emprendedurismo-y-su-impacto-economico/> (Fecha de consulta 30 de agosto de 2015).

Apaza Sembinelli, María. "Configuraciones y características actuales de la universidad en relación a los modelos tradicionales." Facultad de Educación Elemental y Especial - Universidad Nacional de Cuyo Mendoza, 3, 4 de mayo de 2007. <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area1/Políticas%20de%20educación%20de%20evaluación%20y%20evaluación%20de%20la%20política/221%20-%20Apaza%20-%20FEEyE.pdf> (Fecha de consulta 21 de junio de 2015).

Balls, Graham, y Milly Jenkins. "Too much for them." *Independent*. 20 de julio de 1996 <http://www.independent.co.uk/news/uk/too-much-for-them-1329725.html> (Fecha de consulta: 20 de agosto de 2016).

Beluche, Olmedo. "La educación por "competencias y el neoliberalismo." www.sinpermiso.info, 24 de febrero de 2013. <http://www.sinpermiso.info/textos/la-educacin-por-competencias-y-el-neoliberalismo> (Fecha de consulta 19 de noviembre de 2014).

Buitrago, Sandro. "Fordismo y postfordismo: control social y educación." *Revista Vinculando* (diciembre 2013).

http://vinculando.org/articulos/sociedad_america_latina/fordismo-y-postfordismo-control-social-y-educacion.html (Fecha de consulta: 9 de julio de 2016).

Cantillo Paulo, "El 40.4% de desempleados cuenta con estudios profesionales." *Excélsior*. 25 agosto de 2014. <http://www.dineroenimagen.com/2014-08-25/42344> (Fecha de consulta: 25 de julio de 2016).

Caracheo, Francisco. *El Enfoque Sociocultural del Aprendizaje*. México: SEP, 1999. www.geocities.com/javi_her/lec_6.pdf (Fecha de consulta 18 agosto de 2014).

Castells, Manuel. "Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa." *La Factoría*, enero 1999. www.lafactoriaweb.com/articulos/castells7.htm (Fecha de consulta 20 de marzo de 2008).

CNNExpansion. "Mexicanos optan por ser 'freelance'". Ivonne Vargas 10 de febrero de 2014. <http://www.cnnexpansion.com/mi-carrera/2014/02/07/mexicanos-optan-por-ser-039freelance039> (Fecha de consulta 17 de diciembre de 2015).

Diccionario enciclopédico hispano-americano. s.v. "antinomia." <http://www.filosofia.org/enc/eha/e020322.htm> (Fecha de consulta 17 de diciembre de 2013).

Doger, José. "El reto del Sistema de Educación Superior." *Revista de la Educación Superior* 95 (ANUIES, julio septiembre 1995). http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista95_S1A2ES.pdf (Fecha de consulta 5 de febrero de 2010).

Guerrera, Juan Manuel. ¿Puede tu trabajo ser automatizado?, Glidea (sitio web), 30 de marzo de 2014. <http://www.glidea.com.ar/blog/%C2%BFpuede-tu-trabajo-ser-automatizado> (Fecha de consulta: 18 de agosto de 2015).

Hernández, Julián. "La idea de Universidad en la Historia y los modelos de Universidad en el México Contemporáneo." *Analéctica* 1, no. 10 (agosto, 2015). <http://www.analectica.org/articulos/hernandez-universidad/> (Fecha de consulta 4 de junio de 2016).

Macías, Alfredo. "Movimientos democráticos en la UNAM (1972-1980). El autogobierno de la Escuela Nacional de Arquitectura; I/VI." *Izquierda Revolucionaria Internacionalista - Buenaventura Durruti*. 23 de agosto de 2010. <http://colectivobuenaventuradurruti.weebly.com/movimientos-democraacuteticos-en-la-unam-1972-1980-el-autogobierno-de-la-escuela-nacional-de-arquitectura.html> (Fecha de consulta 20 de junio de 2015).

Maldonado, Alma. "Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial." *Perfiles Educativos*, vol. 22, núm. 87, (enero-marzo, 2000):51-75.

http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2000-87-51-75
(Fecha de consulta 20 de junio de 2015).

Mureddu, Cesar. "Educación y universidad." En *Biblioteca ITAM (sitio web)*, 1994 – 1995. www.biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras39-40/texto04/sec_6.html
(Fecha de consulta 11 de julio de 2015).

Revelli, Marco. "8 tesis sobre el postfordismo."
<http://grupomartesweb.com.ar/textos/textos-prestados/revelli-marco-8-tesis-sobre-el-postfordismo/> (Fecha de consulta 25 de mayo de 2015).

Rivera Terrazas, Luís. "La Universidad Mexicana" en *Publicaciones ANUIES* 27, agosto de 1975, <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res027/txt1.htm#0>
(Fecha de consulta 30 de junio de 2015).

_____. "Programa de Reforma Universitaria." En www.buap.mx . agosto de 1975, 2, www.buap.mx/vision/planea/terrazas.doc (Fecha de consulta 30 de junio de 2015).

Safón Cano, Vicente. "¿Del fordismo al postfordismo? el advenimiento de los nuevos modelos de organización industrial." I *Congreso de Ciencia Regional de Andalucía: Andalucía en el umbral del siglo XXI*, 23 al 25 de abril de 1997. http://www2.uca.es/escuela/emp_je/investigacion/congreso/mbc011.pdf (Fecha de consulta: 8 de julio de 2016).

Sánchez, Arturo. "La Liga Comunista 23 de septiembre en Sinaloa. Los restos de un naufragio: 1974-1976." *Scielo Universidad Industrial de Santander*. 16 de agosto de 2011, http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-20662011000100011&script=sci_arttext&tlng=es (Fecha de consulta 25 de junio de 2015).

Terán, Liberato. "El movimiento social en la UAS desde 1970: Un intento de periodización y algunas conclusiones." 9 de junio de 2009. <http://franciscodocencia.blogspot.mx/2009/06/el-movimiento-social-en-las-uas-desde.html>
(Fecha de consulta 25 de junio de 2015).

Tuirán, Rodolfo, y José Luis Ávila. "Jóvenes que no estudian ni trabajan: ¿Cuántos son?, ¿quiénes son?, ¿qué hacer?." *Este País*. 01 de marzo de 2012. <http://archivo.estepais.com/site/2012/jovenes-que-no-estudian-ni-trabajan-%C2%BFcuantos-son-%C2%BFquienes-son-%C2%BFque-hacer/#sthash.MVHGFfFY.dpuf> (Fecha de consulta: 27 de agosto de 2015).

Villalobos, Guadalupe. "Políticas de financiamiento de los Organismos Internacionales (BM, OCDE, BID y Unesco) a la Educación superior en México, 1970 – 2000)." *Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad*. UDG, 2000. www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%201/Mesa%20E/mesa-e_10.pdf (Fecha de consulta 25 de junio de 2015).

Web Poblannerias.com. "BUAP será universidad de clase mundial: Agüera." 29 de enero de 2010. <http://www.poblannerias.com/2010/01/buap-sera-universidad-de-clase-mundial-agueera/> (Fecha de consulta: 25 de julio de 2016).

FUENTES INSTITUCIONALES

ANUIES. "El paso de la transición."

http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib23/101.htm (Fecha de consulta 15 de julio de 2009).

_____. "Modernización académica: los años 90."

http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/libros/lib23/52.htm (Fecha de consulta 15 de julio de 2009).

Banco Mundial, *¿Qué es la globalización?*

<http://www.bancomundial.org/temas/globalizacion/cuestiones1.htm> (Fecha de consulta: 30 de mayo de 2015).

_____. *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia.* Washington: BM, 1995.

BUAP. *Plan General de Desarrollo 1994-1998.* Puebla: BUAP, 1994.

_____. *MUM 1, Fundamentos Modelo Universitario.* Puebla: BUAP, 2007.

_____. *MUM 2, Modelo Educativo-Académico.* Puebla: BUAP, 2007.

_____. *MUM 2a, Sistema de Tutorías para la Formación Integral (SITFI).* Puebla: BUAP, 2007.

_____. *MUM 3, Estructura Curricular.* Puebla: BUAP, 2007.

_____. *MUM 4, Integración Social.* Puebla: BUAP, 2007.

_____. *MUM 5, Investigación.* Puebla: BUAP, 2007.

_____. *MUM 6, Regionalización.* Puebla: BUAP, 2007.

_____. *MUM 7, Gestión y administración del Modelo Universitario Minerva.* Puebla: BUAP, 2007.

_____. *MUM, Documento de Integración.* Puebla: BUAP, 2007.

_____. *MUM, Glosario.* Puebla: BUAP, 2007.

_____. *MUM, Manual para el Diseño Curricular de Programas Educativos de Licenciatura, Profesional Asociado o Técnico Superior Universitario y Técnico de la BUAP en el Marco del Modelo Universitario Minerva.* Puebla: BUAP, 2007.

Comisión Federal de Mejora Regulatoria, <http://www.cofemer.gob.mx/>.

Diario Oficial de la Federación, 24 de noviembre de 1995.

INEGI. *Esperanza de vida de los negocios*. Boletín de prensa núm. 087/15 18 de febrero de 2015,

http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_02_38.pdf (Fecha de consulta 17 de diciembre de 2015).

OXFAM, “El 1% más rico tendrá más que el resto de la población mundial en 2016.” <https://www.oxfam.org/es/sala-de-prensa/notas-de-prensa/2015-01-19/el-1-mas-rico-tendra-mas-que-el-resto-de-la-poblacion#sthash.4ngvyK2K.dpuf> (Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2015).

SEP. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. Presidencia de la República. México: CONALITEG, 1998.

_____. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: CONALITEG, 2001.

_____. *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México: Talleres Progreso, 1989.

_____. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: CONALITEG, 2007.

_____. *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: Talleres Progreso, 2013.

UNAM. “Población Escolar 1924-2003.” *Estadísticas 1980-2003*. UNAM: 2003. http://www.planeacion.unam.mx/Publicaciones/pdf/cuadernos/pob_esc/series_historicas.pdf (Fecha de Consulta 4 de junio de 2015).

Universidad de Alicante. *Estilo Chicago*. Alicante: BUA, 2005.

FUENTES PARA EL ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Abad, Adela, y Luis A. Servín. *Introducción al muestreo*. México: Limusa, 1987.

Cochran, William C. *Técnicas de muestreo*. Traducido por Eduardo Casas Díaz. México: CECSA, 1976.

Gorgas, García Javier, Nicolás Cardiel López, y Jaime Zamorano Calvo, *Estadística básica para estudiantes de ciencias*. Madrid: U. Complutense, 2011.

Huh, Jisu. Denise Delorme, Leonard Reid. “Perceived third-person effects and consumer attitudes on preventing and banning DTC advertising.” En: *Journal of Consumer Affairs*, 2006.

Meza, Carlos, Andrés Morales, y Rogelio Magaña, *Introducción al método estadístico*. México: UAMX, 1980.

Nunnally, Jum C. *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill, 1978.

Rubio, José Ma., y Jesús Varas. *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Editorial CCS, 2004.

Spiegel, Murray R. *Estadística*. Traducido por José Luis Gómez y Alberto Lozada. México: McGraw-Hill, 1988.

Welch, Susan. John Comer. *Quantitative Methods for public administration: Techniques and applications*. EU: Brooks/Cole Pub. Co., 1988.



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Xochimilco

MÉXICO
ENERO 2017



DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

UNIDAD XOCHIMILCO

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

**TENDENCIAS ANTINÓMICAS DE LA RELACIÓN EDUCACIÓN -
TRABAJO EN LA SOCIEDAD NEOLIBERAL MEXICANA.**

El caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

ANEXOS

ROGELIO SEBASTIÁN SALCIDO GONZÁLEZ

ASESOR

DR. GONZALO VARELA PETITO

ENERO 2017

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: NOTAS METODOLÓGICAS.....	387
ANEXO 2: MAPA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	401
ANEXO 3: DESARROLLO HISTÓRICO DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO Y SUS EFECTOS EN LA EDUCACIÓN.....	405
ANEXO 4: ENCUESTA PARA ESTUDIANTES.....	413
ANEXO 5: SISTEMATIZACIÓN ENCUESTA PARA ESTUDIANTES.....	427
ANEXO 6: ENCUESTA PARA PROFESORES.....	475
ANEXO 7: SISTEMATIZACIÓN ENCUESTA PARA PROFESORES.....	589

ANEXO 1

NOTAS METODOLÓGICAS

Estas notas fueron escritas en diferentes momentos del desarrollo de la investigación; en la primera propuesta de protocolo se hizo un planteamiento que giraba en torno a la corriente neomarxista desarrollada por Hugo Zemelman con la denominación de «metodología de la reconstrucción».

En este acercamiento se esbozaron algunas líneas que han permanecido como base de la estrategia metodológica que ha seguido este trabajo. En el desarrollo ulterior de los capítulos fueron manifestándose ciertas necesidades explicativas que se centraban en justificar los procedimientos del análisis que se ocupaba en cada uno de estos apartados. Sin despegarse del primer planteamiento, se exigía una mayor profundidad en las reflexiones, de acuerdo a las intenciones que se argumentaban en particular.

El conjunto de estas reflexiones constituye ahora este apartado metodológico, el cual se presenta no en el orden de aparición de cada nota, sino como un cuerpo reflexivo que refleje unidad en tanto estrategia metodológica general de este trabajo.

El trabajo y la educación han sido dos pilares fundamentales de las sociedades modernas, su vinculación es de orden estructural pues conformaron el soporte productivo y el reproductivo en el modelo de desarrollo capitalista.

La relación histórica de estos campos se construyó en diferentes contextos que han sido su envoltura social, ésta se ha transformado en cada momento en que han aparecido nuevos componentes que impactan en la estructura dominante.

Este argumento nos da la pauta de cómo debemos abordar la relación educación – trabajo para entender sus tendencias actuales, pues el contexto neoliberal ha transfigurado estos campos dando lugar a un conjunto de procesos de trastrocamiento antinómico de esta relación.

En este sentido, es importante incorporar algunos recursos metodológicos que nos permitan entender de manera más profunda las diversas situaciones y ritmos diferenciados que expresan los contextos en el marco del tiempo que se pretende organizar. Zemelman nos orienta señalando que si “se pretende captar el movimiento de lo real no se debe olvidar el dinamismo que caracteriza a los procesos reales; es por eso que nos referimos a la necesidad de distinguir procesos

que poseen un dinamismo de transformación estructural, en el sentido de que su movimiento es independiente de la praxis social, de aquellos que constituyen una manifestación de la praxis de los sujetos sociales. A los primeros los denominaremos dinamismos estructurales, y a los segundos, dinamismos coyunturales.”¹

Este argumento nos permite entender cómo la expresión específica de una realidad se vuelve abstracta después de algunas décadas, perdiendo historicidad al tornarse en referencia suficiente para explicar un fenómeno similar en otra coyuntura o universo de observación. Digamos que un hecho real que se torna en acontecimiento en una sociedad, se torna parte de su estructura y sólo en ese nivel puede ser referencial, ya que transitó de una dinámica coyuntural, producto de un contexto específico, a una dinámica estructural, depurada de las especificidades para ponderar sus rasgos abstractos; perdiendo en realidad, capacidad explicativa, pues en este proceso se somete a una reducción de complejidad, pero con ello gana terreno como referente de la existencia de cierto tipo de realidades.

Esto nos advierte sobre las implicaciones de estudiar un evento relacional en distintos planos temporales, pues “Se trata de tener en cuenta que las estructuras traducen una realidad sin considerar su proceso”² o caer en el error de considerar el contexto de producción de una relación, como «el contexto», lo que nos puede arrastrar a conclusiones falsas.

En este sentido, una relación entendida como la misma solo de manera abstracta, no es suficiente para ubicarnos de manera pertinente en la comprensión de varios momentos de misma, ya que toda relación transita ambas dinámicas, la teórica/estructural y la coyuntural/procesual.

Un aspecto que se critica a menudo en el mundo de las ciencias sociales, en el contexto latinoamericano y en las universidades de estas regiones, es el uso de teorías, enfoques y paradigmas producidos en los países centrales, sobre sus realidades históricas, que no sólo aparecen lejanas, sino que en forma estricta son ajenas a las nuestras. Este problema, es problema sólo en razón de una insuficiente

¹ Hugo Zemelman, *Conocimiento y sujetos sociales: Contribución al estudio del presente*, Col. Jornadas 111 (México: El Colegio de México, 1997), 24.

² *Ibíd.*, 77.

recontextualización del hecho de referencia, pues éste, no fue producción teórica, ni producto del azar o de la genialidad excepcional de los pensadores, sino resultado de la lectura profunda de una realidad que tuvo tras de sí la fuerza de otros recursos teóricos.

El centralismo teórico europeo y luego el norteamericano en ciencias sociales, debe entenderse al reconocer que en estos países se produjo el modelo de modernidad capitalista, y si bien los países periféricos desarrollaron una realidad híbrida, no deja de pretender ser una versión de esa modernidad capitalista, pues es indudable que tras la imposición colonialista la emulación de la trayectoria de los países centrales era inevitable, dando pauta a una obligada referencia del modelo de desarrollo central. En otras palabras, los países centrales fueron y son productores de modernidad, en tanto que los países periféricos se constituyeron como consumidores de la misma. Lo que no implica que sea imposible la producción teórica en las regiones periféricas, pero tampoco implica que tenga que ser en absoluto «original».

Uno de los errores más comunes en el estudio del fenómeno social es recuperar los hechos en una línea del tiempo rígida, de orden «diacrónico» lo que pronto los traslada a su nivel abstracto, convirtiéndose en un obstáculo al cruzar eventos en una visión «sincrónica»; este tipo de reflexión histórica no se corresponde solo con una discordancia temporal de aplicación de conocimiento, pues la asociación de ciertos conceptos y los universos empíricos de observación originales, -terminan constituyéndose en una dinámica estructural- a otro universo de observación que requiere de nuevas delimitaciones que articulen los procesos a una dinámica coyuntural, deberá ser problematizada como una nueva relación de conocimiento, y no explicada directamente desde el marco abstracto referente. En el lenguaje de Zemelman, “No se trata entonces de trabajar con estos conceptos, con sus universos implícitos de observación, sino de problematizar a esos universos y sus respectivos conceptos a través del razonamiento basado en la articulación que nos permite reorganizar a esos universos de observación en nuevas delimitaciones de la realidad”.³

³ Ibíd., 82.

Digamos que la lectura de una realidad en proceso, «dándose», puede abrirse a determinados referentes abstractos «dados», constituyendo una relación teórica, que no concluye en ese momento; esta relación debe producir una relación de conocimiento que dé lugar a diferentes tipos de relaciones lógicas posibles, es decir se recontextualiza a través de las observaciones de los nuevos universos empíricos que han sido articulados en la relación de conocimiento.

Este enfoque de la discordancia temporal de eventos similares, constituye en sí la base de análisis de las tendencias antinómicas a las que hacemos referencia en todo este trabajo, pues un evento, al no tener los efectos que tuvo en las coordenadas originales de tiempo y espacio en que se manifestó primero, si no se recontextualiza en el marco de una nueva delimitación de la realidad, se constituye en una «simulación» que encubre una realidad con otra que ahora es falsa en tanto que no es la misma que sirve de referente. Pero esto se conforma como una nueva versión de los requerimientos de «reproducción» del modelo dominante, pues al mantener como verdadera una realidad que no corresponde a la referenciada, opera sólo como parte de las estrategias de dominación.

El concepto de recontextualización proviene de la lingüística, en particular del análisis del discurso; se le reconoce a Basil Bernstein, quien lo acuña en su sociología de la educación para el análisis del discurso pedagógico. La recontextualización conforma un conjunto de pautas que operan para regular la constitución de un discurso pedagógico en proceso de cambio, transformando un discurso de orden en uno de competencia y un discurso de competencia en un discurso de orden, siguiendo para la ordenación subyacente los principios generales dominantes de la sociedad, permitiendo con ello poder transitar de un nivel abstracto a un nivel de proceso y viceversa.

Los periodos de transición de una época a otra, siempre se expresan con gran intensidad y a los que les toca vivir esos trances les corresponde también definirse ante lo que acontece, una persona se puede asumir como un defensor de lo establecido y será identificado como un conservador, o bien puede asumirse como partidario de los cambios y será un progresista. Esto es engañoso pues no todos los cambios son mejores por definición, tampoco es cierto que los cambios son

siempre radicales y para siempre, algunos son más y otros menos radicales, para siempre, ninguno, pues sería el fin de los cambios. Hay momentos en que se ahondan los cambios, es cuando se habla de cambios estructurales, su contraparte los cambios coyunturales por su carácter específico no son tan provocadores.

De acuerdo con esto, un conservador sería alguien que se opone a la modificación de una estructura, de lo «dado». El progresista sería el partidario de lo procesual, del «dándose», pero estas situaciones son una producción históricamente determinada, pues el tiempo ejerce sus efectos de manera que el progresista se torna en conservador, al configurarse un nuevo escenario que cuestiona al anterior.

El problema aparece cuando se utilizan etiquetas, lo nuevo como lo adecuado, lo bueno, lo deseable, y lo viejo como lo impertinente, lo malo o lo indeseable, o viceversa. Esta confusión es propia de aquello que se conoce como sentido común. Para Zemelman, “la realidad es concebida por el sentido común como una estructura constante”. Y siguiendo a Schutz y Luckmann, señala “Esta idea sirve para fundamentar que lo conocido persistirá y que, por lo tanto, todo acervo de mis conocimientos seguirá conservando su validez fundamental, por lo cual las acciones que obtuvieron éxito podrán ser repetidas en espera de los mismos resultados.”⁴

El problema del conocimiento va más allá del problema del sentido común, pues esta ruta nos conduce a que lo presupuesto como estructura es un obstáculo para conocer lo nuevo. Sin embargo, aunque la estructura se conforma como lo «dado», esto fue producto del «dándose», es decir, fue el resultado de procesos históricos, «dado» no significa «eterno». Pero el siguiente momento no es en automático, la percepción de lo nuevo no se da como reflejo de lo viejo, ni puede entenderse solo en razón de lo preconstituido. La identificación de una situación nueva, constituye un punto de vista adicional de lo conocido, pero a su vez conforma un horizonte no determinado que es necesario explicitar.

Esta discusión tiene por objeto contextualizar el ámbito a investigar para conformar un soporte que nos dé la posibilidad de avanzar, si no por terreno firme,

⁴ Zemelman, “Conocimiento y sujetos sociales,” 213, citando a Alfred Shutz y Thomas Luckmann, *Las estructuras del mundo de la vida* (Buenos Aires: Amorrotu, 1977), 28.

al menos tampoco por hielo delgado. En específico se trata de contar con elementos que nos permitan entender los cambios que afectaron la relación educación – trabajo en la transición del capitalismo regulado al capitalismo de acumulación flexible, comúnmente conocido como neoliberalismo.

El entorno actual de la relación entre educación y trabajo ha transitado por muchos cambios desde su vinculación y consolidación, insertándose en tendencias que apuntan a su conclusión como deseable social. Las directivas del neoliberalismo constituyen el factor de peso en la definición de su nueva orientación; la pregunta es, qué tan nuevo es el nuevo liberalismo en este momento. Han pasado ya más de 30 años de su aparición y se sigue asumiendo como lo nuevo. En los años sesenta se habló de un periodo de profundos cambios, pero no tan profundos como los de los noventa, bueno, esto depende del ángulo de observación, lo cierto es que cambios son cambios, más, o menos profundos. De igual manera desde hace más de medio siglo se habla de la postmodernidad, o del advenimiento de una sociedad postindustrial. Estos no son simples eventos coyunturales del corto plazo, son los acontecimientos que estructura el tiempo Braudeliano.

Pero, así como el tiempo de largo alcance sintetiza las coyunturas, el acontecimiento también se hipergeneraliza incorporándose al sentido común, donde se vuelve certeza pragmática. Esto es lo que le ha pasado al neoliberalismo, pues estando lejos los ochenta y los noventa, se encuentra asimilado al sentido común y opera ante los ojos de la mayoría de los ciudadanos como una certeza casi incuestionable, evidente, ahistórica y aproblemática.

Bourdieu comenta en este sentido, “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 (...) en su mayoría, se siguen considerando progresistas”.⁵

Cuando los cambios se dan de manera intensiva, por un tiempo perduran concepciones que fuera del sentido común se suponen superadas, Beck habla de «categorías zombis» y de «instituciones zombis», que están «muertas y todavía

⁵ Pierre Bourdieu, *Pensamiento y acción* (Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2002), 121-122.

vivas».⁶ En el caso de la transición del capitalismo regulado al neoliberalismo, lo interesante es que después de 25 años de haberse consumado el cambio estructural, las legiones de conceptos zombies mantienen un buen número de seguidores, y no es precisamente porque sean reaccionarios, enemigos del cambio y la actualización de las relaciones sociales, sino porque esos «conservadores» son los afectados por la conversión de estructuras, son los expulsados por la desregulación, los que han perdido la posibilidad del acceso al mercado laboral, muchos de estos no precisamente por falta de recursos académicos.

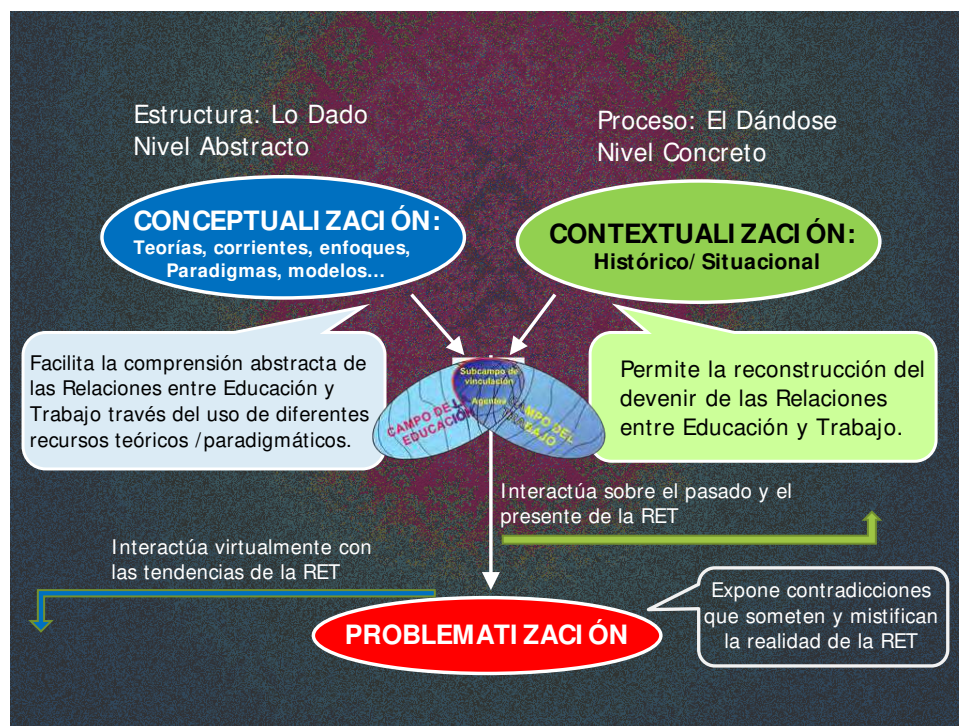
Estrategia metodológica

La propuesta que se hace a continuación es una lectura que pretende seguir los principios de la reconstrucción articulada de la realidad, desarrollada por Hugo Zemelman. Se propone el manejo de tres esferas de análisis articuladas entre sí, conformando una misma estrategia cognitiva. (Ver Figura A1.1) Se trata de vincular los elementos conceptuales (primera esfera) con los elementos contextuales (segunda esfera) para explicar la trayectoria del fenómeno estudiado, en este caso, la educación y el trabajo y su actual situación, problematizando (tercera esfera) la relación que presenta actualmente y las tendencias que han trastocado su vinculación, dando lugar a un proceso creciente de precarización tanto del trabajo como de la educación.

⁶ En entrevista concedida por Ulrich Beck a Jonathan Rutherford el 3 de febrero de 1999, citada por Zygmunt Bauman, *Modernidad líquida*, Traducido por Mirta Rosenberg (Buenos Aires, 2004), 12.

Paul W. Chan se refiere a esta categoría de Beck comentando "Like zombies, these are social concepts that are dead and yet kept alive in their use by scholars to describe the growing fiction of traditional social institutions. Through a reflection of two cases - a doctoral research project on construction labour productivity and an ongoing study on servitization of construction - it is argued that one needs to move away from the current complacency in using, and becoming used to, familiar categories in construction management research to question their consequences." En Paul W. Chan, A "zombie" existence: exploring Ulrich Beck's zombie categories and construction management research," In *Procs 29th Annual ARCOM Conference*, (Eds) Smith, S.D and Ahiaga-Dagbui, D.D, 2-4 September 2013, (UK: Association of Researchers in Construction Management, 2013), 1059-1069. Consultado el 25 de noviembre de 2016 en [http://www.arcom.ac.uk/docs/proceedings/ar2013-1059-1069 Chan.pdf](http://www.arcom.ac.uk/docs/proceedings/ar2013-1059-1069%20Chan.pdf)

FIGURA A1.1: ESTRATEGIA METODOLÓGICA



Fuente: Elaboración propia.

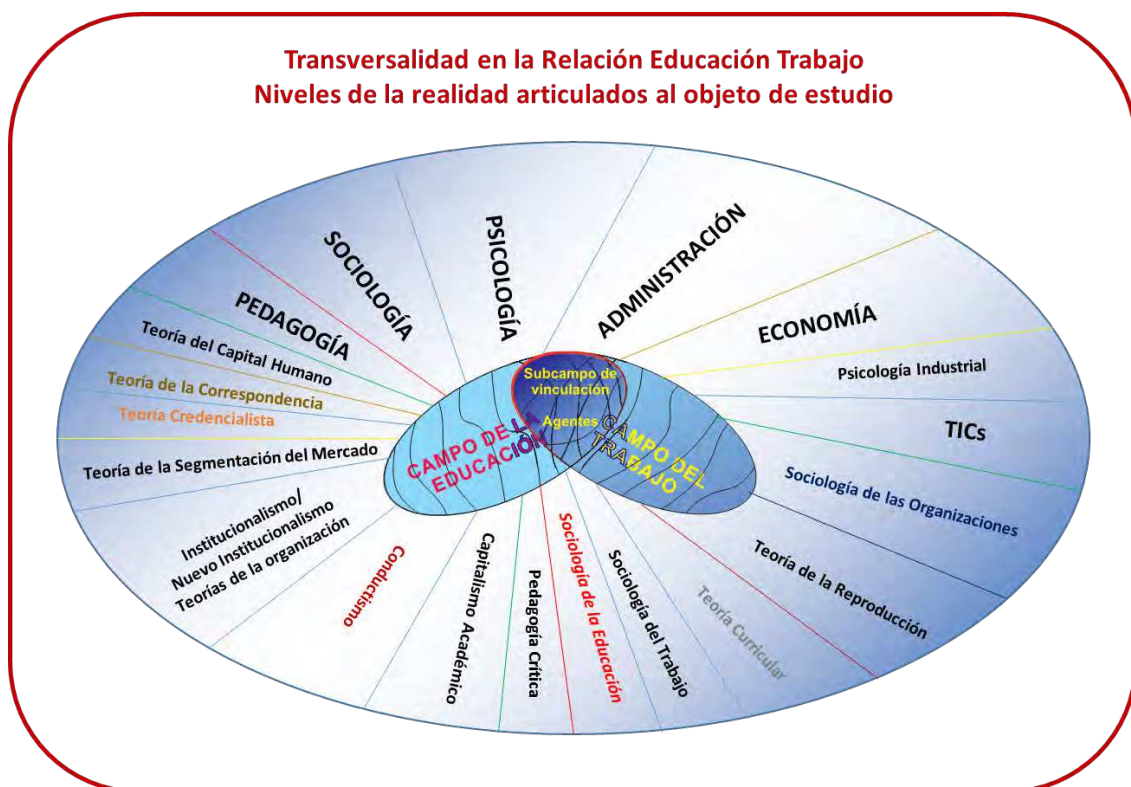
La esfera teórica

La primera esfera se corresponde con los elementos teóricos que proporcionan el soporte conceptual desde una perspectiva crítica que explica las distintas transformaciones del sistema productivo-reproductivo de la sociedad industrial capitalista fundada con la instauración de la modernidad, hasta la configuración actual de la sociedad, bajo el régimen capitalista neoliberal.

El espacio conceptual de esta investigación se abre a distintas perspectivas o niveles del conocimiento, centraremos la atención en la *sociología del trabajo* y la *sociología de la educación*, la primera nos permite reconstruir la génesis del trabajo y los momentos de desarrollo de la relación con la educación, la segunda brinda elementos explicativos de las tendencias de esta relación en momentos históricamente diferenciados. Utilizaremos referentes de *pedagogía crítica* que constatan algunos de los planteamientos hipotéticos, particularmente la teoría

curricular, y el concepto de currículum oculto. Se recuperan también aspectos de economía, algunos conceptos marxistas y otros de orden funcional como la teoría del capital humano o críticos como la teoría de la correspondencia. En la figura A1.2 se pueden apreciar los diferentes niveles de conocimiento de la realidad que concurren en el fenómeno social de la relación entre educación y trabajo, por supuesto que la mayoría no se abordan en este trabajo, pero el esquema nos permite ilustrar la complejidad y amplitud del tema.

FIGURA A1.2



Fuente: Elaboración propia.

La esfera contextual

La segunda esfera permite organizar los elementos contextuales desde una doble perspectiva, la histórica y la situacional que nos deja concebir los procesos a través de los cuales la relación ha llegado a su situación actual. Estos referentes nos

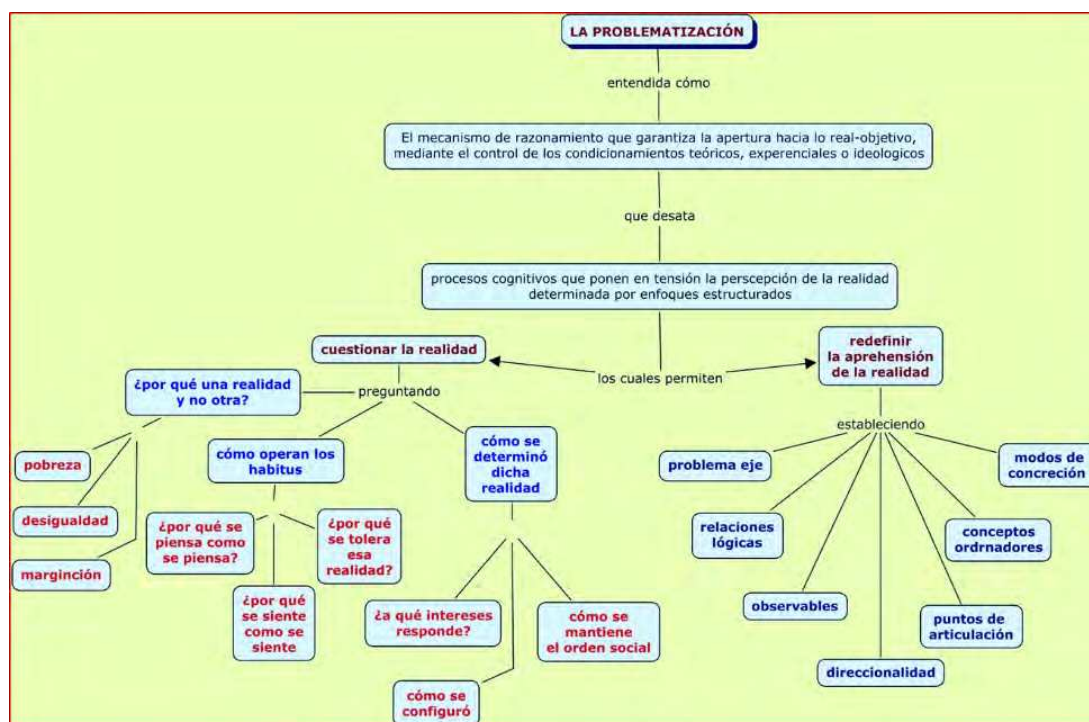
muestran la parte concreta de la relación, su análisis se torna en momentos, diacrónico, y en otros, sincrónico, dadas las características de cada fase estudiada.

Desde esta perspectiva se construye el marco empírico donde se pueden tensar los cuestionamientos teóricos, tratando de identificar referentes concretos buscando evidenciar contradicciones. Las tendencias antinómicas se hacen patentes en este arqueo entre lo teórico y lo empírico

La esfera de la problematización

En el marco de las dos primeras esferas se adquieren los elementos explicativos para entender cómo se ha manifestado la relación estudiada. La esfera de la problematización, permite reflexionar sobre las contradicciones que expresó el objeto estudiado al cruzar los marcos teórico y contextual.

FIGURA A1.3: LA PROBLEMATIZACIÓN



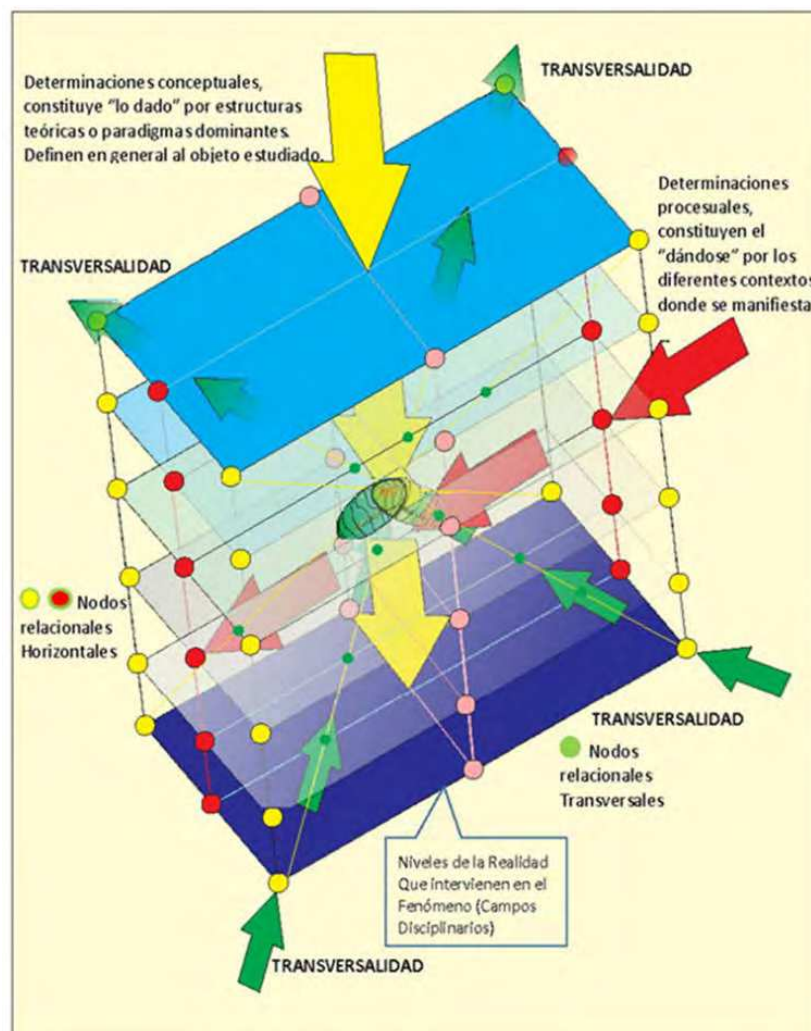
Fuente: Elaboración propia. Conceptos de Hugo Zemelman

De acuerdo con Hugo Zemelman, identificar estructuras y procesos desde una perspectiva problematizadora nos inserta en un enfoque crítico. Esto significa que se asume una perspectiva de articulación, donde cada elemento constituye una

explicación que no es suficiente por sí misma para explicar el fenómeno estudiado, sino el conjunto como reconstrucción racional de esta realidad.

Uno de los componentes de la esfera de la problematización es el análisis crítico de las articulaciones desde una perspectiva transversal, este permite identificar aspectos desconocidos del objeto estudiado, ubicando relaciones que no se observaban antes de hacer la transversalización; estas relaciones cruzan todos los niveles del contenido formal, propios de una disciplina, conformando un enfoque que puede transitar por otras áreas del conocimiento con las cuales se articula el objeto, tratándolas no como disciplinas, sino como «niveles de la realidad». En la siguiente figura hacemos un acercamiento a esta estrategia.

FIGURA A1.4: ESTRATEGIA DE TRANSVERSALIDAD CRÍTICA



Fuente: Elaboración propia.

En este proceso se problematiza la teoría en razón de su agotamiento explicativo respecto a una creciente especificidad del objeto estudiado, para abrirnos a las relaciones identificadas transversalmente, las cuales responderán sobre aquellos aspectos que la teoría postula de manera abstracta como determinaciones, cuando aún se encuentran indeterminadas.

Colofón

El desglose de un proceso de investigación conlleva ciertos riesgos, pues su naturaleza como totalidad analítica, se corresponde con un arreglo articulado que se produce bajo un contexto particular, lo que significa que se trata de un resultado histórico único donde se cruzaron situaciones excepcionales que colapsaron en una realidad que adquiere de todas las articulaciones en concurrencia un perfil propio.

Con esto quiero expresar que las estrategias metodológicas si bien nos permiten advertir potenciales sesgos del proceso de investigación, no nos eximen de la probabilidad de contingencia.

Los resultados de una investigación nunca son concluyentes en sí mismos, el tránsito por sus diferentes fases aporta elementos que van descubriendo la realidad que buscamos, o mostrando una realidad no esperada, las diversas opciones metodológicas nos ayudan a cubrir ese tránsito, el cual puede ser tan complejo como se quiera, pero transponer la exploración, la descripción, la explicación para una más cabal comprensión, apenas si nos ubican en la parte pasiva de la investigación, el cierre no puede hacerse más que en la dirección de la problematización de todos los aspectos logrados.

Una investigación productiva es sólo aquella que nos lleva hasta las fases del sujeto activo, el que ejerce un criterio sobre esa realidad ya cautiva, aprehenderla es sólo el principio. Cómo se actúa sobre ella es lo más importante, pero no subestimemos que el actuar sobre sí mismos es el principio de todo cambio.

ANEXO 2

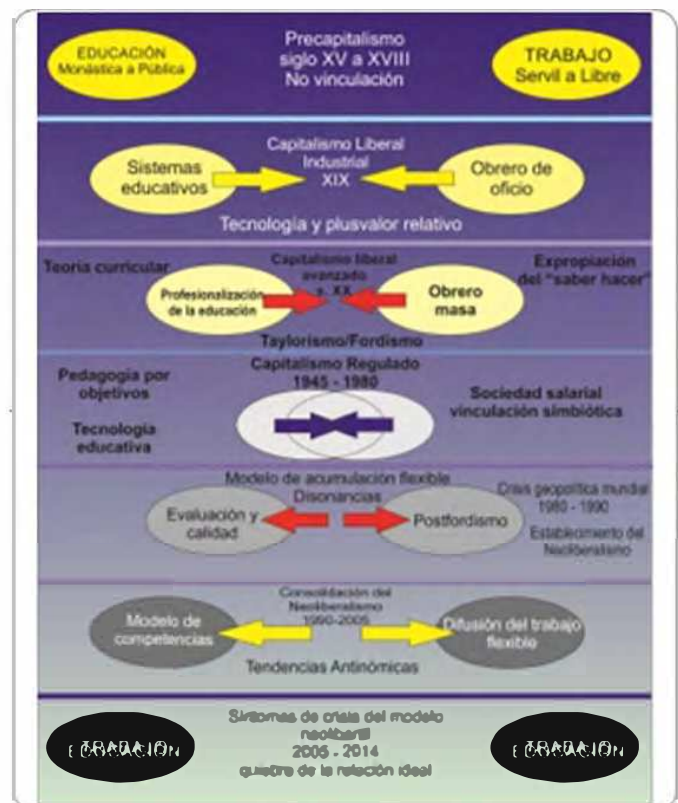
MAPA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN



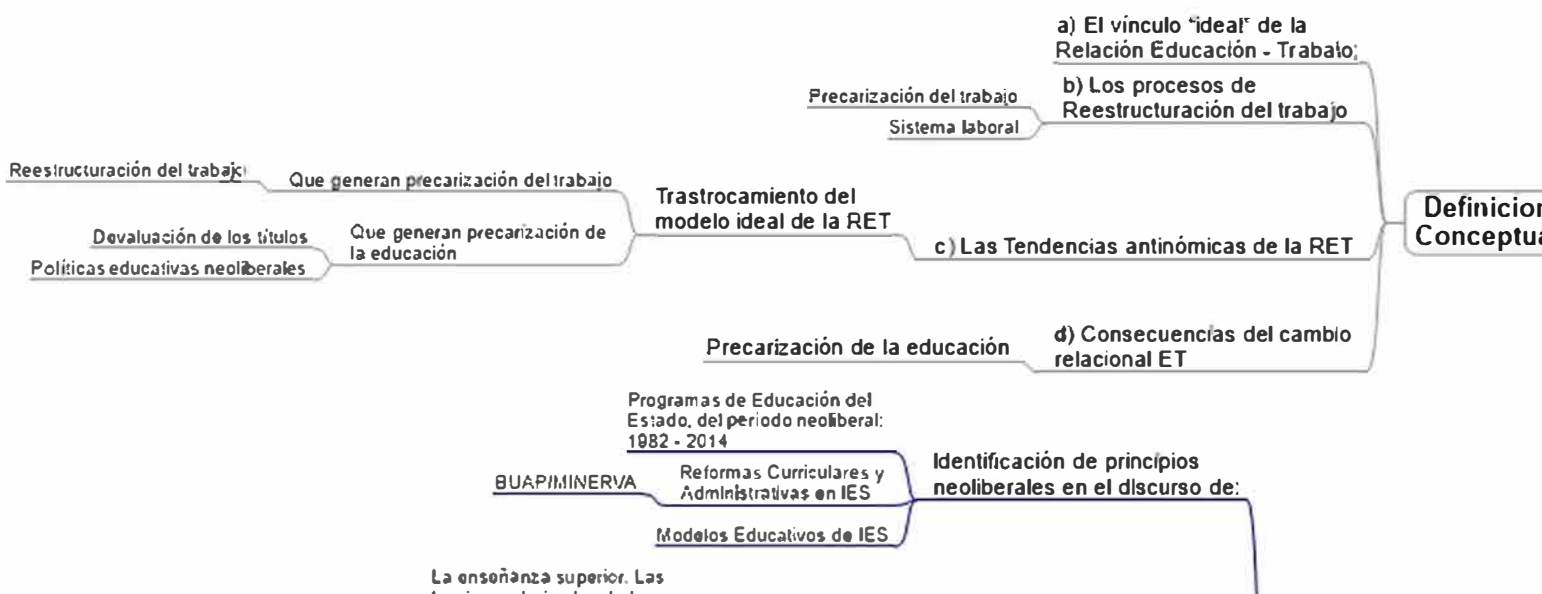
La educación y el trabajo, articulan una estrecha relación, fundamental para el desarrollo capitalista.

La Relación Educación - Trabajo

Los procesos de trastrocamiento de la relación educación - trabajo en la etapa neoliberal del capitalismo en México



Referencia Contextual



ANEXO 3

DESARROLLO HISTÓRICO DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO Y SUS EFECTOS EN LA EDUCACIÓN

DESARROLLO HISTÓRICO DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO Y SUS EFECTOS EN LA EDUCACIÓN

Precapitalismo	Artesanía: El trabajo artesanal es una expresión integral del «saber hacer» que cultivaron los distintos gremios, o corporaciones especializadas en un oficio. Educación: La reproducción integral del saber artesanal la realiza el maestro al transmitir a los distintos niveles de aprendices el conocimiento profundo del oficio, en el propio taller. Manufactura: “consiste en <i>reunir</i> en <i>un</i> taller, bajo el mando del mismo capitalista a trabajadores pertenecientes a oficios artesanales <i>diversos</i> e independientes, o de un mismo oficio, por cuyas manos tiene que pasar un producto hasta su terminación definitiva”¹. Es la primera expresión formal del trabajo fabril, pero se distingue de la industria gremial por el número de obreros que trabajan para un mismo capital en un espacio de mayor capacidad. Introduce los primeros recursos de la división del trabajo, pero se desarrolla bajo el concepto de taller ampliado, conservando el «saber hacer» como capacidad colectiva. Marx llamaba a este formato, cooperación simple: “La cooperación constituye la <i>forma básica</i> del modo de producción capitalista, aunque su propia <i>figura simple</i> se presente como <i>forma particular</i> junto a otras más desarrolladas”². Educación: La formación para desarrollar el trabajo de manufactura se realiza íntegramente en los talleres, pues los obreros, aunque de diferentes oficios conservan su saber hacer, pese a que no ejercen su oficio de origen en toda su amplitud. En la manufactura la destreza artesanal continúa siendo la base del proceso de producción. Este conocimiento no tiene ninguna relación con la formación que se da en las escuelas de la época.
Capitalismo Liberal	Manufactura moderna: Es la fase previa a la gran industria, la división del trabajo se encuentra plenamente incorporada, así como el uso de máquinas herramientas simples. Estas no son aún las máquinas de la Gran Industria ya que se trata de talleres a gran escala, precursores de las fábricas. El principio difundido en el período manufacturo proclama: reducción del tiempo de trabajo necesario para la producción de mercancías. Para esto, desarrolla fuerzas de trabajo que por naturaleza solo sirven para desempeñar una función especial e unilateral. A esta FT Marx la llama el obrero colectivo, el cual desarrolla el virtuosismo artesanal antes individualizado. De esta manera aparece gracias a la manufactura el obrero no calificado lo que da lugar a una desvalorización de la FT. Educación: La simplificación de tareas que debe desarrollar el obrero manufacturero da lugar a la supresión o mengua de los costos de aprendizaje, es decir, aunque la reproducción se sigue realizando en el propio taller, los conocimientos a adquirir se vuelven elementales o bien parciales, y su valor se reduce, comparando con el costo de la formación del artesano tradicional. La educación en general tiende a la profesionalización, aunque estos profesionales aún se encuentran lejos de las fábricas, puesto que el obrero que recluta la manufactura no requiere mayor formación. “Es un hecho que a mediados del siglo XVIII algunas manufacturas, para ejecutar ciertas operaciones que pese a su sencillez constituían secretos industriales, preferían emplear obreros medio idiotas”³.

¹ Karl Marx, *El capital*, Trad. Pedro Scaron (México: Siglo XXI, 1977), 409.

² *Ibíd.*, 408.

³ *Ibíd.*, 440.

	Gran empresa: La transformación de los talleres de escala en factorías se da en el momento en que las herramientas se convierten en máquinas y operan sin necesidad de la destreza de la mano obrera. “El número de herramientas con que opera simultáneamente una máquina-herramienta, se ha liberado desde un principio de las barreras orgánicas que restringen la herramienta de un obrero”⁴. El impulso de esta máquina ya no es el músculo humano, ni el animal, tampoco la energía natural de una caída de agua, esta usa una energía producida por el ingenio del hombre. “Tan pronto como la máquina de trabajo ejecuta sin el concurso humano todos los movimientos necesarios para la elaboración de la materia prima y tan solo requiere cierta asistencia ulterior, tenemos un sistema <i>automático</i> de maquinaria”⁵. La difusión de los sistemas de máquinas tendrá por efecto el desplazamiento y abaratamiento de la fuerza de trabajo. La industria mecanizada hace del medio de trabajo, desplazando al propio trabajo, la base del proceso productivo capitalista. Educación: La gran industria florece en los siglos XVIII y XIX y para su funcionamiento ha incorporado al trabajador como apéndice de la máquina, pero no solo eso, lo ha desvalorizado incorporando grandes volúmenes de FT infantil y femenina. El desarrollo del maquinismo de escala prácticamente no requiere de una FT con formación escolarizada, demanda otro tipo de trabajo calificado, ingenieros, administradores, diseñadores etc. Este trabajo profesional será aportado por las universidades en pleno desarrollo. En cuanto a la educación básica todavía a mediados del siglo XIX los profesores ni siquiera sabían escribir su nombre, y las leyes, al menos en Gran Bretaña restringían el uso de FT de menos de 14 años, obligándolos a cumplir con ciertas cuotas de formación escolar. Estos niños “Durante el transcurso de su trabajo en la fábrica tiene igualmente que asistir a la escuela por espacio de 30 días, y 150 horas durante cada periodo sucesivo de 6 meses”⁶. En estas «escuelas» los niños recibían certificados de escolaridad, pero ninguna enseñanza, ya que en el tiempo de su estancia no hacían absolutamente nada.
Capitalismo Regulado	Taylorismo: La introducción de la Administración científica del trabajo, desarrollada por F.W. Taylor, dio lugar a una revolución organizacional de los procesos de trabajo, se trata de las innovaciones más profundas, pues desataron el potencial productivo derivado del <i>control</i> de los tiempos y movimientos de los trabajadores en el proceso de trabajo. Los tres principios del taylorismo: a) Expulsión de toda actividad intelectual del proceso de trabajo; b) Separación del proceso de trabajo en diseño y ejecución; c) Procedimiento por asignación de tareas específicas. Permitieron la llamada expropiación del <i>saber hacer</i> de los trabajadores de oficio, considerado como la base de la resistencia a la explotación, transfiriendo el control total del proceso de trabajo al patrón. Educación: A principios del siglo XX la tendencia general en las universidades era la profesionalización, ya se encontraban organizadas por facultades y disciplinas. La influencia del taylorismo vino a fortalecer esta tendencia hacia la especialización. Por otra parte, la Teoría Curricular se concentra en el diseño de planes y programas de estudio con orientación a cubrir las necesidades de fuerza de trabajo calificada. La educación básica se ha desarrollado en la mayoría de los países capitalistas avanzados, contando con los avances pedagógicos y curriculares más novedosos y signados por el nuevo mundo industrial.

⁴ Ibid., 455.

⁵ Ibid., 463-464.

⁶ Ibid., 489

En muchos países industrializados se conforman sistemas educativos con la participación de los Estados nacionales.

Fordismo: Se inicia con la introducción de las cadenas de montaje, dando lugar a la automatización de procesos de trabajo, sustentada en la especialización de puestos individuales, parcialización de tareas y medición de tiempos y movimientos, es decir la potencialización del taylorismo.

Se trata de una innovación tecnológica que se potenciará con la llegada del componente electrónico.

Así se denominó en general a las innovaciones que se desarrollaron en los EU, representando en general a la regulación del capital-trabajo, al introducir la teoría de J.M. Keynes en la economía, la que se dio a conocer como la política del pleno empleo.

El fordismo dio lugar a la producción en serie y en masa, abriendo la puerta del gran consumo.

El fordismo junto al taylorismo y las políticas del *New Deal*, son parte de una etapa de desarrollo espectacular de las fuerzas productivas y el posicionamiento de los E.U. como líder mundial.

Educación: El auge económico que viven los norteamericanos impacta profundamente en la educación, que pese a su organización jurídica no desarrolla un sistema educativo para todo el país, cada estado impulsa una política que se aplica siguiendo el principio del acceso universal a la educación y su carácter meritocrático. Estas políticas junto a las del keynesianismo que pugnan por el pleno empleo, producen la idea de la movilidad social asociada a la educación. Esta idea de sociedad se debe también a la visión estructural funcionalista del sociólogo Talcott Parsons.

Aparece la teoría del «desarrollo y capital humano» que apuntaló la idea de la inversión en educación para un mejor ingreso. La relación entre Educación y Trabajo alcanza su punto de mayor compenetración.

En este periodo se desarrolla la tendencia de universidades de puertas abiertas, que da lugar a la masificación de la educación superior.

Aparición del paradigma digital: Mecanización + Electrónica:

“En 1971 nació la microcomputadora, verdadero corazón y centro nervioso de las máquinas modernas” ⁷.

Una década después la electrónica y la informática han penetrado las líneas de producción para abrirse a la flexibilidad y la adaptabilidad desarrollando una nueva ingeniería organizacional.

El desarrollo de estos eventos sumados a las múltiples propuestas de innovación productiva que se venían dando, marcan la conclusión del fordismo.

“Tras la era fordiana de los productos estandarizados fabricados en serie, he aquí la era de lo poco, la era de la calidad y de la diferenciación” ⁸.

Educación: La digitalización no se puede entender sin el concurso del conocimiento producido en las universidades a fines de los sesentas.

“A fines de la década de los sesenta y a comienzos de los setenta, un puñado de hombres lo lograron: aprisionar en algunos gramos de silicio un poder de cálculo en el que diez años antes nadie se habría atrevido a soñar”. ⁹

En la zona de Silicon Valley, EU, hay 29 universidades entre ellas Stanford y Berkley, y se sabe de la participación de otras prestigiadas universidades en la historia de las innovaciones computacionales, como Harvard.

⁷ Benjamín Coriat, *El taller y el robot*, Trad. Rosa A. Domínguez (México: Siglo XXI, 2004), 27.

⁸ *Ibíd.*, 23.

⁹ *Ibíd.*, 27.

	El paradigma digital incluye muchas vertientes que se desarrollan en conjunto o de manera particular, las cuales se han incorporado en el currículo universitario de las IES de todo el mundo con la denominación de TICs, o sea Tecnologías de la Información y la Comunicación.
Capitalismo Desregulado	Postfordismo: Conjunto de propuestas para la reestructuración del modelo de producción norteamericano: 1) Distribución del trabajo en islotes y grupos, tratando de superar la lógica de los puestos individuales y las actividades parcializadas; 2) Introducir una nueva organización del trabajo en la línea de montaje a través de mini líneas; 3) Remplazar la banda rígida de ritmo fijo. Se trata de una nueva reorganización del proceso productivo sobre la línea de montaje, dadas las innovaciones tecnológicas en la propia banda. Por otra parte, el posfordismo se inserta en la idea de crear una nueva cultura laboral que comprometa al trabajador con la lógica productiva de mercado. La transición de la producción en masa a la especialización flexible en función de la segmentación de mercados dio pauta a tres nuevas tendencias: 1) Predominio de las PyMEs con cierta especialización; 2) Oferta territorial de trabajo calificado por ramas específicas; 3) Producción flexible con orientación a la demanda. Educación: El modelo rígido de producción seriada y en masa que tanto influyó en los modelos educativos, entra en crisis en la década de los ochenta, dando entrada al paradigma de la flexibilidad, el cual hará sentir su peso en la educación imponiendo políticas de apertura y diversificación, por recomendación de los organismos internacionales. La universidad de masas se frena poniendo restricciones al ingreso mediante exámenes de admisión y limitación de la matrícula. En México se da acceso ilimitado a las IES privadas para ofertar estudios de posgrado, lo que lleva al abuso y la desvalorización de los grados. Just in time (Toyotismo): Es el modelo productivo japonés que promueve estrategias contrarias a las fordistas, corriente que se nombra “pensamiento inverso”. En lugar de integración vertical. rigidez y monopolio fordistas, se antepone flexibilidad, desintegración y desconcentración. Parte de la incorporación de altos niveles de tecnología en el proceso de trabajo, la producción de volúmenes limitados de productos diferenciados y variados para cubrir exclusivamente la demanda, por lo cual se impone una disciplina de «cero inventarios» tanto en materia prima como en producción. El sistema corporativo japonés acuña el concepto de «empresa mínima» evitando los excesos tanto de personal como de equipo. Este sistema se ha denominado «producción flexible» demanda fuerza de trabajo con un alto nivel de calificación, le llaman «movilidad de la creatividad: Kaizen». Se trata de un obrero «multiespecializado» capaz de diagnosticar problemas en la línea de producción y corregirlos en la misma. El sistema de relaciones industriales del Japón sostiene 3 principios: a) Salario de por vida; b) salario a la antigüedad, conocido como sistema Nenkei, y c) sindicalismo de empresa, sistema Shunto. El toyotismo es el precursor mundial de la llamada «Calidad Total». Una crítica general que se hace al toyotismo es que la mayoría de sus virtudes sólo se llevan a cabo en las grandes empresas, beneficiando sólo al 30% de la población obrera activa. Educación: El impacto del paradigma de la «Calidad Total» invade las escuelas desde la década de los noventa, el boom de las <i>certificaciones</i> se impone como condición de una buena educación, aspecto que sigue vigente en la actualidad. Esta búsqueda ha dado lugar a un movimiento reformista en todos los niveles educativos, pero particularmente en las Instituciones de Educación Superior. Con la idea de

	calidad y excelencia educativa se desata el <i>emprendedurismo</i> y la formación en <i>competencias</i>. Las IES compiten por lograr un posicionamiento incorporando, aunque sea solo en el discurso las estrategias de la calidad total. La Desregulación: Se denomina de esta manera al conjunto de transformaciones que ha sufrido el mundo laboral desde la instauración de la economía neoliberal. Se puede hablar en general de un proceso inverso al de la regulación, pues consiste en dismantelar el aparato socioregulator que permitió el desarrollo de las relaciones entre capital y trabajo, entre ellas la desaparición de prácticamente todos los gobiernos del Estado Benefactor, la derrota del movimiento obrero a través del control sindical férreo y la conchudez de los partidos políticos que juegan con los sistemas democráticos a su beneficio. Las reformas de la legislación laboral para legitimar acciones que el capital desempeña desde la década de los noventa; la cooptación de la identidad obrera y la pérdida paulatina de muchos de los logros en cuestión de seguridad laboral, jubilación, pensiones, seguridad sanitaria, vacaciones, etc. Las siguientes expresiones son producto de este amplio proceso: Individualización; subcontratación; el trabajo a distancia o teletrabajo; la precariedad laboral; el trabajo a destajo, por horas, por temporada, por actividades específicas; ampliación de las jornadas de trabajo, sueldos por debajo de lo que estipula la ley, incluso formas de trabajo sin pago, como el de los empacadores de supermercado, los acomodadores en los estacionamientos, en los mercados, en los cines, en salones de fiesta, despachadores de gasolineras y todos los no empleados que viven prácticamente de limosna. Educación: Se reduce básicamente a promover la toma de conciencia por parte del alumnado de que el futuro es incierto y por lo tanto deben aprender a subsistir por cuenta propia, pues la certeza laboral ya no existe. A esto le llaman formación por competencias, emprendedurismo, educación flexible y educación durante toda la vida. Aunque se habla de la actualización permanente de los currícula y su adecuación al mundo globalizado, la realidad rebaza las posibilidades formativas, sujetando la posibilidad de trabajo a variables como el compadrazgo y la corrupción en general, o bien de la sumisión y aceptación de condiciones laborales con todas las ventajas patronales, lo que implica precariedad garantizada.

Fuente: Elaboración propia con datos históricos del desarrollo laboral y educativo.

ANEXO 4

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES

**Percepción e impacto de la Reforma Educativa de la Benemérita
Universidad Autónoma de Puebla, Modelo Universitario Minerva (MUM)
Encuesta para estudiantes, generaciones 2009-2013 de distintas facultades**

Objetivo: Identificar el grado de interiorización de los principios del MUM y de los Planes y Programas de Estudio en los estudiantes del nivel de Licenciatura, y la conformación de un *habitus* universitario modelado bajo sus influencias.

I. Datos generales.

1. **Sexo:** 1. ☐ Mujer 2. ☐ Hombre
2. **Edad:** _____ en años cumplidos
3. **Facultad o Unidad Académica de adscripción:**
 - 3.1 Facultad o Unidad Académica de adscripción: ____ [] _____ **Mostrar tarjeta 1**
 - 3.2 Carrera o Programa en la que está inscrito: ____ [] _____ **Mostrar tarjeta 2**
4. **Año de ingreso al Programa en el que está inscrito:**
 1. ☐ 2009
 2. ☐ 2010
 3. ☐ 2011
 4. ☐ 2012
 5. ☐ 2013
5. **Trabajas:** Aparte de estudiar, no importa que sea por horas.
 1. ☐ Si 2. ☐ No

II. Contexto familiar.

1. **Grado máximo de estudios de tus padres:**

1.1 Padre 1. ☐ Primaria 2. ☐ Secundaria 3. ☐ Bachillerato o CT 4. ☐ Licenciatura 5. ☐ Posgrado 6. ☐ Ninguno	1.2 Madre 1. ☐ Primaria 2. ☐ Secundaria 3. ☐ Bachillerato o Carrera Técnica 4. ☐ Licenciatura 5. ☐ Posgrado 6. ☐ Ninguno

2. Situación laboral de tus padres:

2.1 Padre

1. ☐ Empleo formal con ingreso fijo
2. ☐ Empleo informal con ingresos no fijos
3. ☐ Desempleado con profesión
4. ☐ Desempleado sin profesión
5. ☐ Retirado con pensión
6. ☐ Retirado sin pensión
7. ☐ Discapacitado

2.2 Madre

1. ☐ Empleo formal con ingreso fijo
2. ☐ Empleo informal con ingresos no fijos
3. ☐ Desempleada con profesión
4. ☐ Desempleada sin profesión
5. ☐ Retirada con pensión
6. ☐ Retirada sin pensión
7. ☐ Ama de casa

3. ¿Alguno de tus padres estudió en la BUAP?

1. ☐ Si
2. ☐ No

4. En tu familia eres el primero que realiza estudios profesionales:

1. ☐ Si
2. ☐ No

5. ¿Tienes algún hermano (a) estudiando en BUAP?

1. ☐ Si
2. ☐ No

6. En la selección de tu carrera influyeron tus padres:

1. ☐ Si
2. ☐ No

7. En la selección de tu carrera tuviste alguna influencia, profesor, amigo(a), novia(o):

1. ☐ Profesor
2. ☐ Amigos
3. ☐ Novia (o)
4. ☐ Nadie

8. ¿En qué nivel socioeconómico te ubicas?

1. ☐ Alto
2. ☐ Medio alto
3. ☐ Medio
4. ☐ Bajo
5. ☐ Muy bajo

III. Identificación y auto-concepto del MUM.

1. ¿Conoces los principios del Modelo Universitario Minerva?

1. ☐ Si
2. ☐ No
3. ☐ Algunos

Si tu respuesta fue 1, o 3, sigue con 1.1, si no ve a 2.

1.1 ¿Cuáles? _____

2. ¿Cuáles asignaturas del área de Formación General Universitaria (FGU) has cursado?
Puedes responder más de una.

1. ☐ FHS 2. ☐ DHPC 3. ☐ DHTIC 4. ☐ Todas¹

2.1 ¿Consideras que estas asignaturas son importantes para completar tu formación?

1. ☐ Si 2. ☐ No 3. ☐ No sé

Si tu respuesta fue 2, sigue con 2.2, si es 1 ve a 2.3.

2.2 ¿Por qué no? (Escoge la opción que consideres más válida)

1. ☐ Contenidos irrelevantes	2. ☐ Contenidos desvinculados
3. ☐ Contenidos desorganizados	4. ☐ Son relleno curricular
5. ☐ No aportan al Programa	6. ☐ No sé

2.3 ¿Por qué sí? (Escoge la opción que consideres más válida)

1. ☐ Contenidos interesantes	2. ☐ Contenidos necesarios
3. ☐ Contenidos vinculados a Plan	4. ☐ Son obligatorias
5. ☐ Aportan al Programa	6. ☐ No sé

3. Consideras que el MUM es un modelo de orientación Neoliberal.

1. ☐ Si 2. ☐ No 3. ☐ No sé

3.1 ¿Por qué? _____

4. Creo que el MUM es un modelo flexible:

5. ☐ Totalmente de acuerdo	4. ☐ De acuerdo
3. ☐ Me es indiferente	2. ☐ En desacuerdo
1. ☐ Totalmente en desacuerdo	

5. Me agrada formarme como emprendedor:

1. ☐ Totalmente de acuerdo	2. ☐ De acuerdo
3. ☐ Me es indiferente	4. ☐ En desacuerdo
5. ☐ Totalmente en desacuerdo	

6. Mi formación con el MUM es crítica:

5. ☐ Totalmente de acuerdo	4. ☐ De acuerdo
3. ☐ Me es indiferente	2. ☐ En desacuerdo
1. ☐ Totalmente en desacuerdo	

¹ FHS, Formación Humana y Social; DHPC, Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Complejo; DHTIC, Desarrollo de Habilidades en el uso de Tecnologías de Información y Comunicación.

7. Considero que el MUM es innovador:

5. ☐ Totalmente de acuerdo	4. ☐ De acuerdo
3. ☐ Me es indiferente	2. ☐ En desacuerdo
1. ☐ Totalmente en desacuerdo	

8. Considero que la orientación del MUM permite formar líderes:

5. ☐ Totalmente de acuerdo	4. ☐ De acuerdo
3. ☐ Me es indiferente	2. ☐ En desacuerdo
1. ☐ Totalmente en desacuerdo	

9. ¿Entiendes el sistema de créditos?

1. ☐ Si 2. ☐ No

10. ¿Consideras que es importante hacer movilidad estudiantil?

1. ☐ Si 2. ☐ No

11. Si tuvieras la oportunidad de hacer movilidad estudiantil ¿cuál opción preferirías?

1. ☐ Universidad en México
2. ☐ Universidad en el extranjero en país hispanohablante
3. ☐ En cualquier país extranjero

IV. Conocimiento y comprensión del Plan de Estudios que cursas.

1. La carrera que cursas fue tu primera opción:

1. ☐ Si 2. ☐ No

2. ¿Conoces el mapa curricular de tu carrera?

1. ☐ Si 2. ☐ No

3. El diseño curricular es balanceado en sus contenidos:

1. ☐ Totalmente de acuerdo	2. ☐ De acuerdo
3. ☐ Me es indiferente	4. ☐ En desacuerdo
5. ☐ Totalmente en desacuerdo	

4. El contenido del Plan responde a los tiempos actuales:

1. ☐ Totalmente de acuerdo	2. ☐ De acuerdo
3. ☐ Me es indiferente	4. ☐ En desacuerdo
5. ☐ Totalmente en desacuerdo	

5. Respecto a los planes de otras universidades crees que este Plan es:

5. ☐ Muy Bueno	4. ☐ Bueno
3. ☐ Regular	2. ☐ Malo
1. ☐ Pésimo	0. ☐ No sé

5.1 Argumenta sobre tu respuesta: _____

6. Consideras que el nivel de los profesores de la carrera es:

1. ☐ Excelente	2. ☐ Bueno
3. ☐ Regular	4. ☐ Malo
5. ☐ Pésimo	6. ☐ Hay de todo

7. Tu vocación va de acuerdo con lo que estudias:

5. ☐ Totalmente de acuerdo	4. ☐ De acuerdo
3. ☐ Me es indiferente	2. ☐ En desacuerdo
1. ☐ Totalmente en desacuerdo	

8. Consideras que los conocimientos y las competencias que contempla tu carrera te favorezcan para incorporarte al mercado laboral:

5. ☐ Totalmente de acuerdo	4. ☐ De acuerdo
3. ☐ Me es indiferente	2. ☐ En desacuerdo
1. ☐ Totalmente en desacuerdo	

9. ¿Cuándo repruebas o abandonas un curso a que factores le atribuyes la falla?

- 1. ☐ Falla personal
- 2. ☐ Falla del profesor
- 3. ☐ Falla del diseño de la materia
- 4. ☐ Falla de organización (horario, días, cantidad de horas)
- 5. ☐ Por trabajo

10. Si tú pudieras modificar el Programa cuáles asignaturas quitarías:

Nombre

11. Si tú pudieras incluir contenidos al Programa cuáles sugerirías:

V. Reconocimiento del entorno educación – trabajo.

1. La siguiente lista de frases se refiere al sentido que tiene la educación en la vida cotidiana. En su opinión ¿en qué grado –Muy cierto, cierto, falso, totalmente falso- aplican estas afirmaciones? (ponga una x en la opción deseada para cada ítem).

Frase:	Muy cierto	Cierto	Falso	Totalmente falso
Estudio para trabajar	4	3	2	1
Estudio para ser mejor persona	4	3	2	1
Estudio para ser un mejor ciudadano(a)	4	3	2	1
Estudio para no ser un fracasado(a)	4	3	2	1
Estudio para poder casarme	4	3	2	1
Estudio porque en mi familia todos son profesionistas	4	3	2	1
Si no estudio no lograré ser una persona exitosa	4	3	2	1
Si no estudio seré un desempleado	4	3	2	1
Si no estudio no tendré para vivir	4	3	2	1
Si no estudio No pasa nada	4	3	2	1

2. Cuando elegiste carrera pensaste en los ingresos posibles que te pudiera aportar:

1. ☐ Si 2. ☐ No

3. ¿Aceptarías un trabajo que no esté relacionado con la carrera que estudias?

1. ☐ Si 2. ☐ No 3. ☐ No sé

4. ¿Crees que es mejor tener un empleo cualquiera a no tener empleo?

5. ☐ Totalmente de acuerdo 4. ☐ De acuerdo
3. ☐ Me es indiferente 2. ☐ En desacuerdo
1. ☐ Totalmente en desacuerdo

5. ¿En qué tipo de organización preferirías laborar?

1. ☐ Gubernamental
2. ☐ Empresarial
3. ☐ ONG
4. ☐ Por cuenta propia
5. ☐ Otra

5.1 ¿Cuál? _____

6. Sobre el trabajo informal (ambulantes, piratas, limpiavidrios, etc.) qué opinión le merecen estas personas, a partir de las siguientes parejas de adjetivos: (coloque una x en la posición que le ajuste a su forma de pensar):

Sólo una respuesta por fila.

	3 Puntos	2 Puntos	1 Punto	1 Punto	2 Puntos	3 Puntos	
Trabajadores	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Vagos
Sinceros	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Falsos
Sinvergüenzas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Honrados
Antipáticos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Simpáticos
Limpios	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sucios
Responsables	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Irresponsables
Maleducados	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Educados

7. Las siguientes afirmaciones han aparecido en los documentos de algunas IES², cuales considera que son Cierto o Falso, en cada tipo de universidad, marque con una x:

	Universidad Privada		Universidad Pública	
	Cierto	Falso	Cierto	Falso
1. Educación de mayor calidad	☐	☐	☐	☐
2. Educación flexible	☐	☐	☐	☐
3. Recibe mayor capital humano	☐	☐	☐	☐
4. Cuenta con mayor capital cultural	☐	☐	☐	☐
5. Cuenta con mayor capital social	☐	☐	☐	☐
6. Cuenta con mayor capital económico	☐	☐	☐	☐
7. Forman emprendedores	☐	☐	☐	☐
8. Se forman líderes	☐	☐	☐	☐
9. La educación es de baja calidad	☐	☐	☐	☐
10. Tienen conflictos de clase	☐	☐	☐	☐

8. ¿Preferirías estudiar en una universidad privada aunque fuera becado, que en esta universidad?

1. ☐ Definitivamente
2. ☐ Tal vez
3. ☐ No creo
4. ☐ De ninguna manera

² IES, Instituciones de Educación Superior

9. De las siguientes opciones ¿cuál consideras que te motivaría más para hacer estudios de posgrado?

- 1. ☐ Contar con mayor calificación para insertarme al mercado laboral
- 2. ☐ Obtener un trabajo con mejores ingresos
- 3. ☐ Mantener mis conocimientos actualizados
- 4. ☐ Seguir la moda
- 5. ☐ No pienso seguir estudiando

10. Algún comentario u observación

Gracias por participar.

TARJETA 1

Facultades o Unidades Académicas de la BUAP

- 1. Facultad de Administración**
- 2. Facultad de Contaduría**
- 3. Facultad de Economía**
- 4. Facultad de Arquitectura**
- 5. Facultad de Ciencias de la Computación**
- 6. Facultad de Ciencias de la Electrónica**
- 7. Facultad de Ciencias Físico Matemáticas**
- 8. Facultad de Ingeniería**
- 9. Facultad de Ingeniería Química**
- 10. Escuela de Artes**
- 11. Escuela de Artes Plásticas y Audiovisuales**
- 12. Facultad de Ciencias de la Comunicación**
- 13. Facultad de Cultura Física**
- 14. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales**
- 15. Facultad de Filosofía y Letras**
- 16. Facultad de Lenguas**
- 17. Facultad de Psicología**
- 18. Facultad de Medicina Veterinaria**
- 19. Escuela de Biología**
- 20. Facultad de Agrohidráulica**
- 21. Facultad de Ciencias Químicas**
- 22. Facultad de Enfermería**
- 23. Facultad de Estomatología**
- 24. Facultad de Medicina**

TARJETA 2

Carreras o Programas de la BUAP

- 1. Licenciatura en Gastronomía**
- 2. Licenciatura en Comercio Internacional**
- 3. Licenciatura en Administración Turística**
- 4. Licenciatura en Administración de Empresas**
- 5. Licenciatura en Administración Pública y Ciencias Políticas**
- 6. Licenciatura en Contaduría Pública**
- 7. Licenciatura en Arquitectura**
- 8. Licenciatura en Diseño Gráfico**
- 9. Licenciatura en Urbanismo y Diseño Ambiental**
- 10. Licenciatura en Ingeniería en Tecnologías de la Información**
- 11. Licenciatura en Ingeniería en Ciencias de la Computación**
- 12. Licenciatura en Ciencias de la Computación**
- 13. Licenciatura en Ingeniería en Sistemas Automotrices**
- 14. Licenciatura en Ingeniería en Energías Renovables**
- 15. Licenciatura en Ingeniería Mecatrónica**
- 16. Licenciatura en Electrónica**
- 17. Licenciatura en Actuaría**
- 18. Licenciatura en Matemáticas Aplicadas**
- 19. Licenciatura en Matemáticas**
- 20. Licenciatura en Física Aplicada**
- 21. Licenciatura en Física**
- 22. Licenciatura en Ingeniería Civil**
- 23. Licenciatura en Ingeniería Topográfica y Geodésica**
- 24. Licenciatura en Ingeniería Mecánica y Eléctrica**
- 25. Licenciatura en Ingeniería Industrial**
- 26. Licenciatura en Ingeniería Textil**
- 27. Licenciatura en Ingeniería Geofísica**
- 28. Licenciatura en Ingeniería Agroindustrial**
- 29. Licenciatura en Ingeniería Ambiental**
- 30. Licenciatura en Ingeniería en Alimentos**
- 31. Licenciatura en Ingeniería en Materiales**
- 32. Licenciatura en Ingeniería Química**
- 33. Licenciatura en Música**
- 34. Licenciatura en Etnocoreología**
- 35. Licenciatura en Danza**

36. **Licenciatura en Arte Dramático**
37. **Licenciatura en Artes Plásticas**
38. **Licenciatura en Cinematografía**
39. **Licenciatura en Arte Digital**
40. **Licenciatura en Comunicación**
41. **Licenciatura en Cultura Física**
42. **Licenciatura en readaptación y activación física**
43. **Licenciatura en Criminología**
44. **Licenciatura en Sociología**
45. **Licenciatura en Relaciones Internacionales**
46. **Licenciatura en Derecho**
47. **Licenciatura en Consultoría Jurídica**
48. **Licenciatura en Ciencias Políticas**
49. **Licenciatura en Procesos Educativos**
50. **Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica**
51. **Licenciatura en Historia**
52. **Licenciatura en Filosofía**
53. **Licenciatura en Antropología Social**
54. **Licenciatura en la Enseñanza del Inglés**
55. **Licenciatura en la Enseñanza del Francés**
56. **Licenciatura en Psicología**
57. **Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia**
58. **Licenciatura en Biotecnología**
59. **Licenciatura en Biología**
60. **Licenciatura en Ingeniería Agroforestal**
61. **Licenciatura en Ingeniería Agronómica y Zootecnia**
62. **Licenciatura en Ingeniería Agrohidráulica**
63. **Licenciatura en Químico Farmacobiólogo**
64. **Licenciatura en Química**
65. **Licenciatura en Farmacia**
66. **Licenciatura en Enfermería**
67. **Licenciatura en Estomatología**
68. **Licenciatura en Medicina Familiar y Comunitaria**
69. **Licenciatura en Nutrición Clínica**
70. **Profesional Asociado en Imagenología**
71. **Licenciatura en Medicina**
72. **Licenciatura en Fisioterapia**
73. **Licenciatura en Biomedicina**
74. **Licenciatura en Economía**

ANEXO 5

SISTEMATIZACIÓN ENCUESTA PARA ESTUDIANTES

Percepción e impacto de la Reforma Benemérita Universidad Autónoma Modelo Universitario Mine Generaciones 2009 -

REPORTE ESTADÍSTICO (Anexo 5)

R

Encuesta para alumnos de distintas facultades de la BUAP.

Objetivo: Identificar el grado de conocimiento de los principios del MUM y de los Programas de Estudio en los estudiantes de licenciatura, y la conformación del modelo universitario modelado bajo sus intereses.

EL REPORTE QUE AQUÍ SE PRESENTA ES PARTE COMPLEMENTARIA DEL TRABAJO PARA IDENTIFICAR LAS TENDENCIAS ANTINÓMICAS EN LA RELACIÓN NEOLIBERAL MEXICANA.

LA ENCUESTA FUE REALIZADA CON ALUMNOS REGULARES DE DIVERSAS GENERACIONES 2009, 2010, 2011, 2012 Y 2013, EN EL PERIODO LECTIVO 2013-2014. EN LOS ESTUDIANTES SE APLICÓ EN FORMA ALEATORIA SIGUIENDO LOS PRINCIPIOS DE MUESTREO PROBABILISTICO. CABE ACLARAR, SIN EMBARGO, QUE EL SOPORTE CONCEPTUAL PARA DAR DIRECCIONALIDAD A LA INVESTIGACIÓN, FUE CONSIDERADO EN LA ARTICULACIÓN ENTRE TRABAJO TEÓRICO, TRABAJO CONTEXTUAL Y TRABAJO DE CAMPO. PUEDE ASEVERAR QUE LOS RECURSOS UTILIZADOS FUERON DE ORIGEN ACADÉMICO. LOS RESULTADOS AQUÍ PRESENTADOS NO PRETENDEN SER LA PARTE EXPLICATIVA DE UN DEJAR DE TENER UN IMPORTANTE SIGNIFICADO.

LA MAYORÍA DE LAS VARIABLES SON DE NIVEL ORDINAL, EN DIFERENTES ESCALAS DE LIKERT. EL MANEJO ESTADÍSTICO DE ESTE TIPO DE DATOS PERMITE ANALIZAR DATOS CUALITATIVAS, LO QUE ES IMPORTANTE EN TRABAJOS QUE ABORDAN LA PRÁCTICA

I. Características de la muestra en es

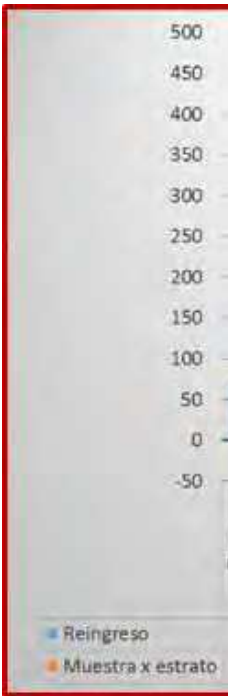
El propósito de este bloque es hacer la descripción de la población universitarios de la BUAP que fueron encuestados para este trabajo para la selección y tamaño de la muestra y las características. Se busca también complementar este propósito con datos sobre los que se encuentran laborando.



Universo considerado para el estudio: 43,385



Tamaño de muestra necesaria para el estudio: 201 estudiantes

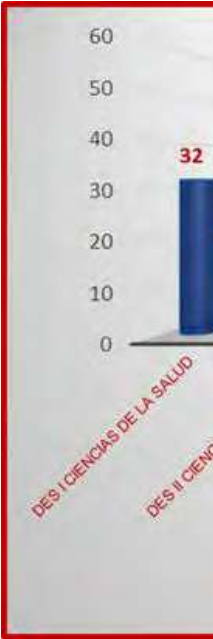


Distribución real después de aplicada la encuesta

Distribución de la Muestra por Divisiones de Estudios Superiores (DES)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ciencias de la Salud	21	10.4	10.4	10.4
	Ciencias Económico Administrativas	32	15.9	15.9	26.4
	Ciencias Exactas	9	4.5	4.5	30.8
	Ciencias Naturales	15	7.5	7.5	38.3
	Ciencias Sociales	40	19.9	19.9	58.2
	Educación y Humanidades	29	14.4	14.4	72.6
	Ingeniería y Tecnología	55	27.4	27.4	100.0
	Total	201	100.0	100.0	

La meta
las meta
tres no s
logro fue

Metas y logros en la aplicación de las encuestas

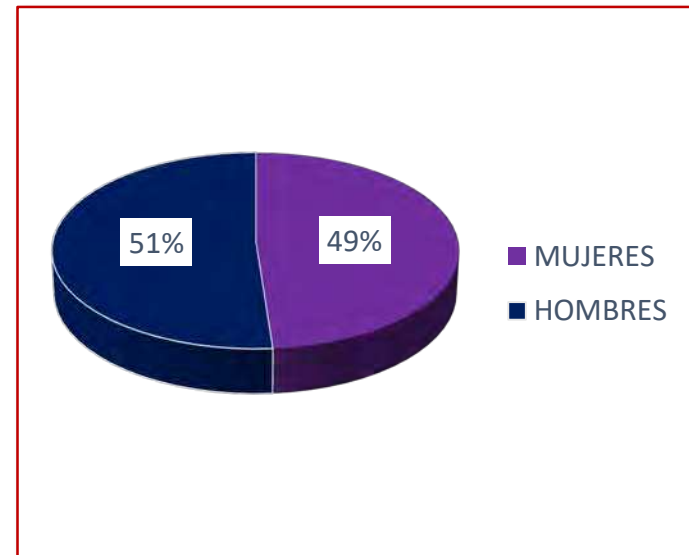


Distribución de encuestas aplicadas por Facultad

Facultad o Unidad Académica					
Válido		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Facultad de Administración	8	4.0	4.0	4.0
	Facultad de Arquitectura	4	2.0	2.0	6.0
	Facultad de Ciencias de la Computación	14	7.0	7.0	12.9
	Facultad de Ciencias de la Electrónica	14	7.0	7.0	19.9
	Facultad de Ciencias Físico Matemáticas	9	4.5	4.5	24.4
	Facultad de Ingeniería	21	10.4	10.4	34.8
	Facultad de Ingeniería Química	2	1.0	1.0	35.8
	Facultad de Ciencias de la Comunicación	24	11.9	11.9	47.8
	Facultad de Cultura Física	2	1.0	1.0	48.8
	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	40	19.9	19.9	68.7
	Facultad de Filosofía y Letras	17	8.5	8.5	77.1
	Facultad de Lenguas	5	2.5	2.5	79.6
	Facultad de Psicología	7	3.5	3.5	83.1
	Facultad de Medicina Veterinaria	4	2.0	2.0	85.1
	Escuela de Biología	5	2.5	2.5	87.6
	Facultad de Agrohidráulica	1	.5	.5	88.1
	Facultad de Ciencias Químicas	6	3.0	3.0	91.0
	Facultad de enfermería	3	1.5	1.5	92.5
	Facultad de Estomatología	4	2.0	2.0	94.5
	Facultad de Medicina	11	5.5	5.5	100.0
	Total	201	100.0	100.0	

Distribución de frecuencias por Edad y Sexo

Edad ^ Sexo tabulación cruzada				
Recuento				
		Sexo		Total
		Mujer	Hombre	
Edad	19	7	4	11
	20	18	17	35
	21	18	17	35
	22	26	28	54
	23	17	19	36
	24	9	8	17
	25	2	2	4
	26	0	2	2
	27	0	1	1
	28	0	1	1
	29	0	1	1
	31	0	1	1
	32	0	1	1
	33	1	0	1
	35	0	1	1
Total		98	103	201



La distribución de la población por sexo, 103, equivalente a 51% hombres y 98 mujeres. La media, la mediana y la edad pertinente de la población.

Distribución de frecuencias por año de ingreso a los Programas

Año de ingreso al Programa					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2009	29	14.4	14.4	14.4
	2010	43	21.4	21.4	35.8
	2011	51	25.4	25.4	61.2
	2012	56	27.9	27.9	89.1
	2013	22	10.9	10.9	100.0
	Total	201	100.0	100.0	

La ca
en la r
gener
Esto e
Progr
Unive

Un da
mitac
traba
estud
mujer

Trabajas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	90	44.8	44.8	44.8
	No	111	55.2	55.2	100.0
	Total	201	100.0	100.0	

II. Contexto familiar

EL PROPÓSITO DE ESTE BLOQUE DE ANÁLISIS ES IDENTIFICAR LAS RELACIONES ENTRE LOS ESTUDIANTES Y SUS POSIBLES INFLUENCIAS EN LA PERCEPCIÓN QUE TIENEN LOS UNIVERSITARIOS.

A LA DESCRIPCIÓN DE LAS TENDENCIAS QUE SE MANIFIESTAN SOBRE CADA VARIABLE, PARA CONSTATAR LA RELACIÓN DE INDEPENDENCIA O DE DEPENDENCIA ENTRE LAS VARIABLES, PARA ELLO UTILIZAREMOS LOS ESTADÍSTICOS: **CHI CUADRADO** PARA MEDIR LA FUERZA DE ASOCIACIÓN ENTRE DOS VARIABLES, Y LA **V DE CRAMER** PARA MEDIR LA FUERZA DE ASOCIACIÓN ENTRE DOS VARIABLES.

El primer análisis se hará sobre pares de variables, donde:

H_0 : Hipótesis nula: No hay relación entre las variables.

H_1 : Rechazo de H_0 : Si hay relación entre las variables.

La verificación de H_0 debe ubicarse en las probabilidades mayores o iguales a α .

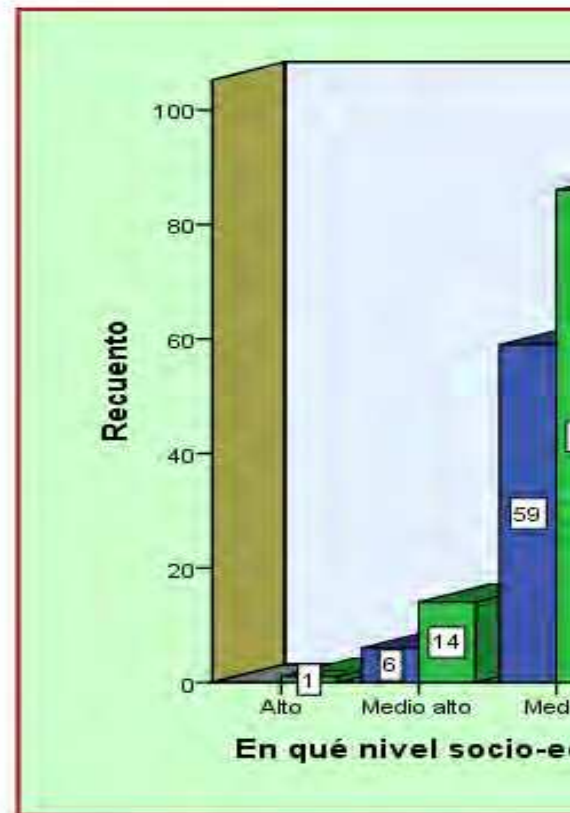
El rechazo de H_0 se ubica en las probabilidades menores o iguales a α .

Variables: ¿en qué nivel socioeconómico te ubicas? y, trabajas
 busca la verificación de independencia entre estas variables.

Tabla de contingencia En qué nivel socio-económico te ubicas * Trabajas				
		Trabajas		Total
		Si	No	
En qué nivel socio-económico te ubicas	Alto			
	Medio alto	6	14	20
	Medio			
	Bajo	22	8	30
	Indefinido			
Total		90	111	201

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asimétrica (bilateral)
Chi-cuadrado			
En qué nivel socio-económico te ubicas	14.532	4	.006
	201		
a. 4 casillas (40.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .45.			

Medidas simétricas		
	Valor	Sig. aproximada
	.263	.006



Puede observarse que el valor de p es menor que el nivel de significancia de .008, es decir, menor que el nivel de significancia de .05, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula. Sí hay relación entre el hecho de trabajar, además de la variable de nivel socio-económico, el estadístico V de Cramer entre estas variables es .263, como se puede ver en el gráfico del análisis.

El siguiente análisis es sobre las variables : *sexo*, y *trabaja*.
 existe relación entre el sexo y el hecho de trabajar.

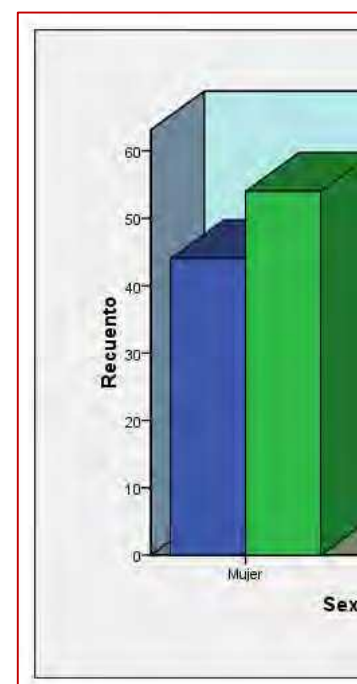
Tabla de contingencia Sexo * Trabajas				
Recuento				
		Trabajas		Total
		Si	No	
Sexo	Mujer	44	54	98
	Hombre	46	57	103
Total		90	111	201

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.001	1	.973
Corrección por continuidad ^b	.000	1	1.000
Razón de verosimilitudes	.001	1	.973
Asociación lineal por lineal	.001	1	.973
N de casos válidos	201		

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

Medidas simétricas			
		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	.002	.973
	V de Cramer	.002	.973
N de casos válidos		201	

Puede observarse que el p -valor de .973, es decir, mayor que el nivel de significancia de la hipótesis nula. No hay relación entre el sexo y el hecho de trabajar, además el p -valor de .973, afirma que la fuerza de asociación no existe, lo que se puede observar en el gráfico.



Variables: grado máximo de estudios del padre y, grado máximo de estudios de la madre

Grado máximo de estudios del Padre					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Primaria	20	10.0	10.0	10.0
	Secundaria	30	14.9	14.9	24.9
	Bachillerato o CT	49	24.4	24.4	49.3
	Licenciatura	80	39.8	39.8	89.1
	Posgrado	21	10.4	10.4	99.5
	Ninguno	1	.5	.5	100.0
	Total	201	100.0	100.0	

Grado máximo de estudios de la Madre					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Primaria	25	12.4	12.4	12.4
	Secundaria	41	20.4	20.4	32.8
	Bachillerato o CT	66	32.8	32.8	65.7
	Licenciatura	59	29.4	29.4	95.0
	Posgrado	9	4.5	4.5	99.5
	Ninguno	1	.5	.5	100.0
	Total	201	100.0	100.0	

De acuerdo con el estadístico de chi cuadrado, decir, menor que 0.05, se rechaza la hipótesis de independencia entre estas variables. Si hay relación entre el grado máximo de estudios del padre y de la madre. La V de Cramer indica que la asociación entre estas variables es fuerte, lo que significa que hay una fuerte relación entre ellas.

Tabulación cruzada de los grados de estudio de los padres y las madres								
		Grado máximo de estudios de tu Madre						Total
		Primaria	Secundaria	Bachillerato o CT	Licenciatura	Posgrado	Ninguno	
Grado máximo de estudios de tu Padre	Primaria	9	7	2	1	0	1	20
	Secundaria	7	11	11	1	0	0	30
	Bachillerato o CT	5	16	23	5	0	0	49
	Licenciatura	3	5	27	38	7	0	80
	Posgrado	1	1	3	14	2	0	21
	Ninguno	0	1	0	0	0	0	1
Total		25	41	66	59	9	1	201

Recuento

Variables: *situación laboral del padre y, situación laboral de la madre*
relación de independendia entre estas variables.

Situación laboral de tus padres: Padre*Situación laboral de tus padres: Madre tabulación cruzada					
Recuento		Situación laboral de tus padres: Madre			
		Empleo formal con ingreso fijo	Empleo informal con ingresos no fijos	Desempleada con profesión	Desempleada sin profesión
Situación laboral de tus padres: Padre	Empleo formal con ingreso fijo	56	8	3	3
	Empleo informal con ingresos no fijos	12	17	2	1
	Desempleado con profesión	2	0	0	0
	Desempleado sin profesión	2	4	0	1
	Retirado con pensión	4	2	1	1
	Retirado sin pensión	0	0	0	0
	Discapacitado	1	0	0	0
Total		77	31	6	6

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	90.610	36	.000
Razón de verosimilitudes	59.629	36	.008
Asociación lineal por lineal	.521	1	.471
N de casos válidos	201		

De acuerdo con el estadístico asintótico de chi-cuadrado, al ser menor que 0.05, se rechaza la hipótesis de independencia entre estas variables. Si hay relación entre la situación laboral del padre y la madre. La V de Cramer de .471 indica que la asociación entre estas variables es fuerte. Esta prueba de independencia pertenece a una misma clase social.

Variables: *alguno de tus padres estudio en la BUAP y, en la realiza estudios profesionales, se busca la relación de indepen*

¿Alguno de tus padres estudió en la BUAP?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	62	30.8	30.8	30.8
	No	139	69.2	69.2	100.0
	Total	201	100.0	100.0	

En tu familia eres el primero que realiza estudios profesionales					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	41	20.4	20.4	20.4
	No	160	79.6	79.6	100.0
	Total	201	100.0	100.0	

De acuerdo con el estadístico asociado a Chi cuadrada de .004, es decir, menor que 0.05, se rechaza la hipótesis de independencia de estas variables. Si hay relación entre la situación de padres que estudiaron en la BUAP y los hijos que fueron los primeros en realizar estudios profesionales. En este caso en sentido negativo, pues la frecuencia de NO para ambas preguntas es mayor que el SI. La V de Cramer de .004, afirma que la asociación entre estas variables es fuerte.



		¿Tienes algún hermano estudiando?			
		Si			
		En tu familia eres el primero que realiza estudios profesionales		En tu fam	
		Si		No	
		Recuento	% del N de tabla	Recuento	% del N de tabla
¿Alguno de tus padres estudió en la BUAP?	Si	2	1.0%	25	12.4%
	No	11	5.5%	27	13.4%

En la selección de tu carrera influyeron tus padres					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	21	10.4	10.4	10.4
	No	180	89.6	89.6	100.0
	Total	201	100.0	100.0	

En la sel	
Válido	

En cuanto a las influencias de la familia o de alguna otra persona, el estudiante escogió, la respuesta con mayor frecuencia fue el "No" y 76 % respecto a las influencias externas.

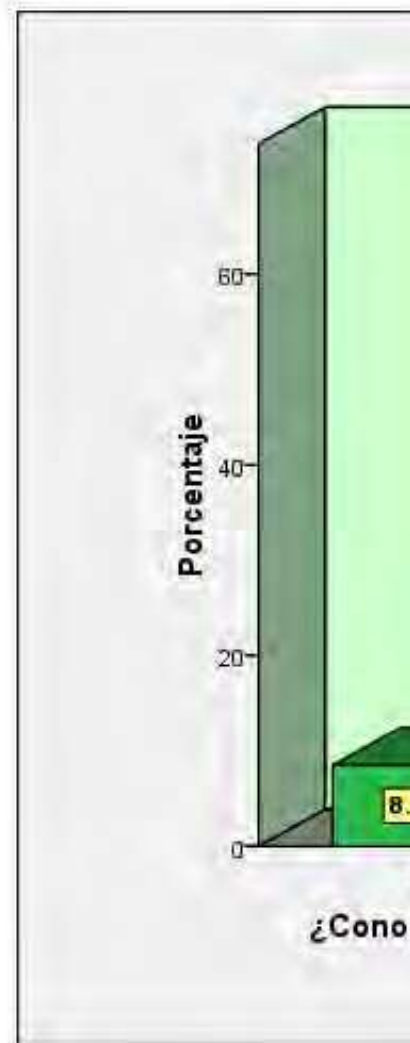
III. Identificación y autoconcepto del

EL PROPÓSITO DE ESTE BLOQUE ES IDENTIFICAR LA PERCEPCIÓN QUE EDUCATIVO BAJO EL CUAL SE ESTÁN FORMANDO Y VERIFICAR SI HAY INDICIOS QUE LO ASOCIEN A LOS PRINCIPIOS DE UN MODELO EDUCATIVO ORIENTADO A LA DESCRIPCIÓN DE LAS TENDENCIAS QUE SE MANIFIESTEN EN CADA UNA DE LAS VARIABLES PARA DETECTAR INCONSISTENCIAS EN LAS OPINIONES, SEA POR PARTE DEL MODELO O POR INDIFERENCIA A ESTE TEMA.



¿Conoces los principios del Modelo Universitario Minerva?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	17	8.5	8.5	8.5
	No	135	67.2	67.5	76.0
	Algunos	48	23.9	24.0	100.0
	Total	200	99.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.5		
Total		201	100.0		

La primera impresión que se detecta es negativa, pues la gran mayoría de los estudiantes, 67.5 % declara que NO conoce los principios del Modelo Universitario Minerva. Esto significa que a los estudiantes no les interesa si hay alguna orientación particular que lo diferencie como parte de la BUAP. Esta situación también pone en juego la adquisición del perfil de egreso y de identidad que se supone se promueve a través del modelo. Veamos si esto se verifica o queda como parte de ciertas tendencias generales del estudiantado que se contradicen con otras opiniones en el curso de la encuesta.



¿Cuáles asignaturas del área de Formación General Universitaria (FGU) has cursado?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	DHPC	4	2.0	2.1	2.1
	DHTIC	4	2.0	2.1	4.1
	FHS, DHPC	2	1.0	1.0	5.2
	FHS, DHTIC	1	.5	.5	5.7
	DHPC, DHTIC	36	17.9	18.6	24.2
	TODAS	147	73.1	75.8	100.0
	Total	194	96.5	100.0	
Perdidos	Sistema	7	3.5		
Total		201	100.0		

¿Consideras que est		
		Frecu
Válido	Si	
	No	
	No sé	
	Total	

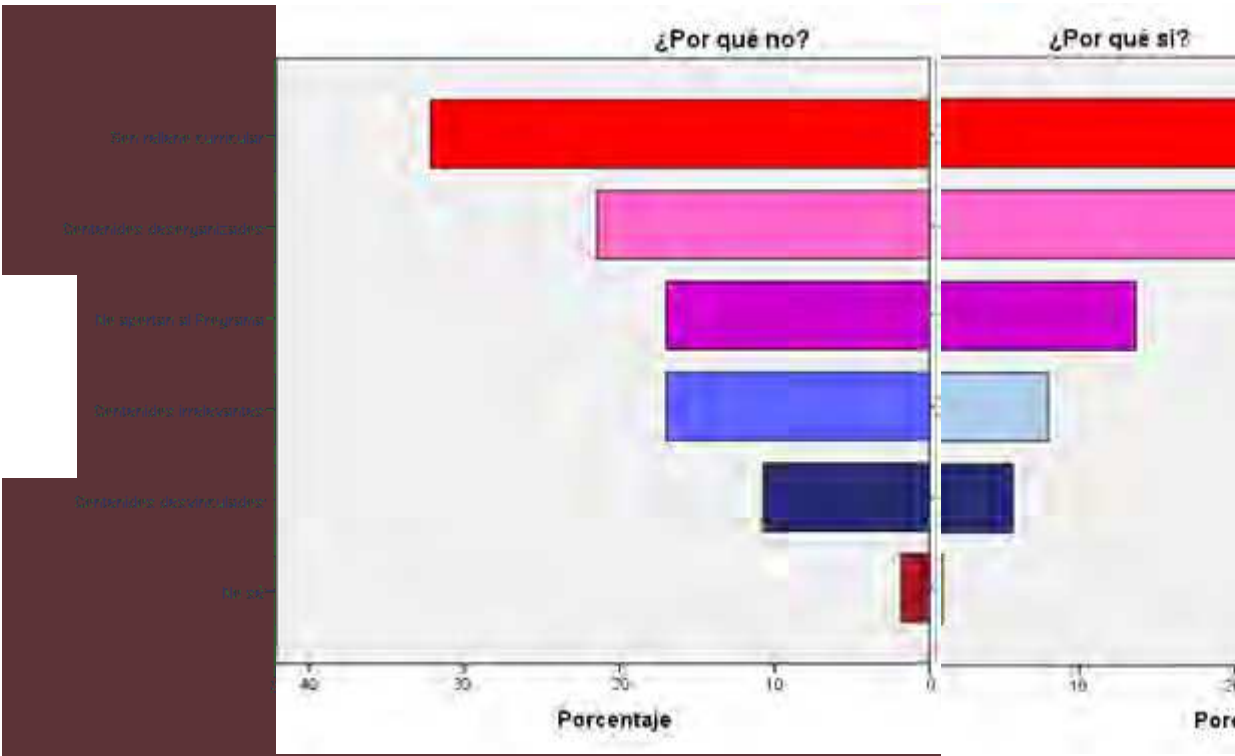
Las asignaturas del área de Formación General Universitaria las cursan los estudiantes de todas las carreras de la universidad, son obligatorias y se suponen la base pedagógica del modelo, pues corresponden a sus ejes transversales, a través de los cuales se promueven principios que dan cuerpo a la identidad universitaria de la BUAP y forman una visión del mundo actual que los estudiantes incorporan como el cimiento de la formación integral, humanista crítica y constructivista que orienta al MUM.

Esta visión no es respaldada por el estudiantado, pues menos del 50% considera afirmativa la importancia formativa de estas asignaturas, lo que apunta a un bajo impacto de las expectativas del modelo.

Argumentos sobre la importancia de las asignaturas del área FGU en

¿Por qué no?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Contenidos irrelevantes	19	9.5	17.0	17.0
	Contenidos desvinculados	12	6.0	10.7	27.7
	Contenidos desorganizados	24	11.9	21.4	49.1
	Son relleno curricular	36	17.9	32.1	81.3
	No aportan al Programa	19	9.5	17.0	98.2
	No sé	2	1.0	1.8	100.0
	Total	112	55.7	100.0	
Perdidos	Sistema	89	44.3		
Total		201	100.0		

Válido	Contenidos inter
	Contenidos neces
	Contenidos vincu
	Plan
	Son obligatorias
	Aportan al Progr
	No sé
	Total
Perdidos	Sistema
Total	



Creo que el MUM es un modelo flexible					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	11	5.5	5.5	5.5
	En desacuerdo	40	19.9	19.9	25.4
	Me es indiferente	71	35.3	35.3	60.7
	De acuerdo	70	34.8	34.8	95.5
	Totalmente de acuerdo	9	4.5	4.5	100.0
	Total	201	100.0	100.0	

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo				
	En desacuerdo				
	Me es indiferente				
	De acuerdo				
	Totalmente de acuerdo				
	Total				

		Mi formación con el MUM es crítica				
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Me es indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
		Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento
Creo que el MUM es un modelo flexible	Totalmente en desacuerdo	2	3	3	3	
	En desacuerdo					
	Me es indiferente	3	12	23	25	
	De acuerdo					
	Totalmente de acuerdo	1	0	2	1	

La percepción sobre la variable *flexibilidad* del MUM no es categórica, la opción “Me es indiferente” con 71 afirmaciones equivalente al 35.3% del total; la respuesta “De acuerdo” con 70 afirmaciones, el 34.8% del total. En cuanto a la variable *crítica* en el MUM, la respuesta “De acuerdo” con 89 afirmaciones, el 44,3% del total. El cruce de estas variables nos arroja que la afirmación de flexibilidad alcanza 45 afirmaciones, mientras la afirmación de indiferencia para ambas apenas 10. Los cruces se pone a prueba la solidez de una afirmación, pues la tendencia que se observó en los principios del MUM en el análisis anterior queda en duda considerando estas tendencias. El desconocimiento de las particularidades.

De acuerdo con la estimación de Chi cuadrada estas variables son independientes, no están en función o bajo la influencia de otra; lo cual refuerza la afirmación anterior, es decir, los principios de MUM.

Considero que el MUM es innovador					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	11	5.5	5.5	5.5
	En desacuerdo	65	32.3	32.5	38.0
	Me es indiferente	37	18.4	18.5	56.5
	De acuerdo	73	36.3	36.5	93.0
	Totalmente de acuerdo	14	7.0	7.0	100.0
	Total	200	99.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.5		
Total		201	100.0		

Considero que	
Válido	Totalmente en desacuerdo
	En desacuerdo
	Me es indiferente
	De acuerdo
	Totalmente de acuerdo
	Total

		Considero que el MUM es innovador				
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Me es indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
		Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento
Considero que la orientación del MUM permite formar líderes:	Totalmente en desacuerdo	5	5	3	0	
	En desacuerdo	4	42	9	14	
	Me es indiferente	1	5	16	10	
	De acuerdo	1	11	6	45	
	Totalmente de acuerdo	0	2	3	4	

La percepción sobre la variable *innovación* del MUM, expresa tres estadios: “De acuerdo” en que el MUM es innovador, 65 se manifiestan “indiferentes”. En tanto que la idea sobre la formación de líderes por las respuestas “De acuerdo” y “En desacuerdo”.

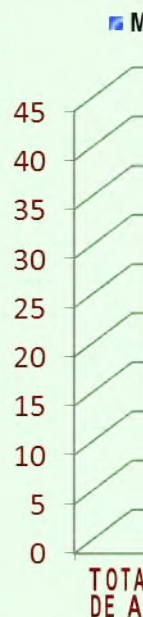
En la tabla del cruce la respuesta conjunta favoreció ligeramente a la opción “De acuerdo” en que el MUM es innovador, 65 se manifiestan “indiferentes”. En tanto que la idea sobre la formación de líderes por las respuestas “De acuerdo” y “En desacuerdo” alcanzó 43 afirmaciones conjuntas.

Me agrada formarme como emprendedor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente de acuerdo	59	29.4	29.4	29.4
	De acuerdo	83	41.3	41.3	70.6
	Me es indiferente	28	13.9	13.9	84.6
	En desacuerdo	20	10.0	10.0	94.5
	Totalmente en desacuerdo	11	5.5	5.5	100.0
	Total	201	100.0	100.0	

La penetración que ha tenido este concepto en los estudiantes de la BUAP es significativa; al ítem «Me agrada formarme como emprendedor», la respuesta «De acuerdo» obtuvo un 41.3%, la respuesta «Totalmente de acuerdo» un 29.4%, mientras que la respuesta «Totalmente en desacuerdo» obtuvo tan sólo 5.5%, lo que puede apreciarse en detalle en el gráfico.

Si sumamos las respuestas «Totalmente de acuerdo» y «De acuerdo», 71 de cada 100 estudiantes asume el emprendedurismo como algo deseable, a 14 de esos 100 parece no importarles lo que esto pueda afectar su futuro laboral, y sólo 16 se manifiestan en contra de esta competencia típica de la flexibilidad



¿Consideras que es importante hacer movilidad estudiantil?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	170	84.6	84.6	84.6
	No	31	15.4	15.4	100.0
	Total	201	100.0	100.0	

La *movilidad estudiantil* es importante para los estudiantes de la BUAP, la mayoría se expresa en forma afirmativa por ella, 84.6 %. Respecto a esta posibilidad, la preferencia es a universidad en cualquier país extranjero con 66.2%; en universidad en país hispanohablante 22.9% y el resto en alguna universidad del país.

Si tuvieras la op	
Válido	Universidad
	Universidad extranjero e hispanohabl
	En cualquier extranjero
	Total
Perdidos	Sistema
Total	

¿Consideras que el MUM es un modelo que atiende las tendencias del modelo económico actual en México?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido		3	1.5	1.5	1.5
	Si	54	26.9	26.9	28.4
	No	61	30.3	30.3	58.7
	No sé	83	41.3	41.3	100.0
	Total	201	100.0	100.0	

Esta pregunta resultó confusa, pues la mayoría 41.3% declaró no saber sobre el tema. El 30.3% fue para el NO y 26.9% para el SI. La única conclusión que puede reflejar es que no hay una familiaridad por parte de los universitarios en general en la relación que pudiera mantener el modelo educativo con las tendencias económicas del país, lo que por otra parte abona a nuestra opinión respecto a que hay aspectos que afectan a la educación que parecen ignorar las autoridades educativas, profesores, padres de familia y los propios estudiantes.

Válido
Perdido
Total

En c
afir
los
ser
alun
func

IV. Conocimiento y comprensión del

EL PROPÓSITO DE ESTE BLOQUE ES VALORAR LA PERCEPCIÓN QUE TIEN
EDUCATIVOS BAJO LOS CUALES SE ESTÁN FORMANDO; EVIDENCIAR
ASPECTOS VOCACIONALES, PEDAGÓGICOS, CURRICULARES Y SUS POSIBIL



¿Conoces el mapa curricular de tu carrera?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	186	92.5	92.5	92.5
	No	15	7.5	7.5	100.0
	Total	201	100.0	100.0	

La relación en estadístico de confirma la pru

El diseño curricular es balanceado en sus contenidos:					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente de acuerdo	14	7.0	7.0	7.0
	De acuerdo	108	53.7	53.7	60.7
	Me es indiferente	26	12.9	12.9	73.6
	En desacuerdo	46	22.9	22.9	96.5
	Totalmente en desacuerdo	7	3.5	3.5	100.0
	Total	201	100.0	100.0	

El contenido del Plan responde a los tiempos actuales:					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente de acuerdo	14	7.0	7.0	7.0
	De acuerdo	88	43.8	43.8	50.7
	Me es indiferente	19	9.5	9.5	60.2
	En desacuerdo	68	33.8	33.8	94.0
	Totalmente en desacuerdo	12	6.0	6.0	100.0
	Total	201	100.0	100.0	

La relación e también es nu 138.28 lo q totalmente ind

El nivel de los profesores de la carrera es:					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Excelente	15	7.5	7.5	7.5
	Bueno	106	52.7	52.7	60.2
	Regular	65	32.3	32.3	92.5
	Malo	7	3.5	3.5	96.0
	Pésimo	5	2.5	2.5	98.5
	Hay de todo	3	1.5	1.5	100.0
	Total	201	100.0	100.0	

Respecto a los	
Válido	No se
	Pésimo
	Malo
	Regular
	Bueno
	Muy bueno
	Total

El nivel de los profesores de la carrera es:'Respecto a los planes de otras universidades crees que este Plan es: tabulación cruzada								
		Respecto a los planes de otras universidades crees que este Plan es:						
		No se	Pésimo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno	Total
El nivel de los profesores de la carrera es:	Excelente	1	0	1	3	4	6	15
	Bueno	7	1	6	39	36	17	106
	Regular	7	1	5	35	15	2	65
	Malo	1	0	1	4	1	0	7
	Pésimo	0	1	2	1	1	0	5
	Hay de todo	0	0	1	2	0	0	3
Total		16	3	16	84	57	25	201

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	49.948	25	.002
Razón de verosimilitud	40.061	25	.029
N de casos válidos	201		

La independencia entre estas variables es nula, de acuerdo con la prueba de Chi cuadrada la relación es fuerte, es decir, las opiniones son coincidentes. Las tendencias de Excelente, bueno y regular se alinean con muy bueno, bueno y regular. Como se aprecia en el gráfico.

V. Reconocimiento del entorno educ

EL PROPÓSITO DE ESTE BLOQUE ES RECONOCER LA PERCEPCIÓN QUE T
ENTORNO DE LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO. SE TRATA DE
QUE SE HAN EXPRESADO EN EL CUERPO DE ESTA INVESTIGACIÓN
DETERMINACIONES DEL TRABAJO SOBRE LA EDUCACIÓN.



La siguiente lista de frases se refiere al sentido que tiene la educación. En el instrumento se busca identificar la percepción de los estudiantes sobre las siguientes sentencias. En el marco de la investigación se asocian a diferentes planes de estudio el predominio de la ideología dominante, incluso en aquellos grupos que tienen una cultura como sería la condición del universitario. Las tendencias que se buscan identificar contra otras variables que buscan identificar si existen contradicciones

	El sentido de la Educación en la vida		
	Totalmente falso	Falso	Cierto
Estudio para trabajar	16	29	87
Estudio para ser mejor persona	15	32	81
Estudio para ser mejor ciudadano (a)	20	42	85
Estudio para no ser un fracasado (a)	44	63	52
Estudio para poder casarme	121	64	11
Estudio porque en mi familia todos son profesionistas	88	87	17
Si no estudio no lograré ser una persona exitosa	58	75	39
Si no estudio seré un desempleado (a)	56	80	42
Si no estudio no tendré para vivir	52	77	51
Si no estudio No pasa nada	91	68	28

El método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica. La medida de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados.

Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados; dentro de un análisis exploratorio estándar, el valor de fiabilidad en torno a **0.7** es adecuado.

El valor de fiabilidad en investigación exploratoria debe ser igual o mayor a 0.6; en estudios confirmatorios debe estar entre **0.7 y 0.8**.

Para mejorar la fiabilidad del instrumento se produce un cuadro donde valora el porcentaje de confiabilidad que se alcanza en cada caso, si se elimina la variable 10, la confianza sube a 76%.

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
[Estudio para trabajar]	20.00	19.455	.335	.684
[Estudio para ser mejor persona]	19.98	19.870	.276	.694
[Estudio para ser mejor ciudadano(a)]	20.17	19.445	.320	.687
[Estudia para no ser un fracasado(a)]	20.58	17.515	.488	.654
[Estudio para poder casarme]	21.53	19.530	.456	.669
[Estudio porque en mi familia todos son profesionistas]	21.30	19.280	.430	.670
[Si no estudio no lograré ser una persona exitosa]	20.84	18.065	.445	.664
[Si no estudio seré un desempleado(a)]	20.88	17.949	.497	.654
[Si no estudio no tendré para vivir]	20.83	17.371	.591	.637
[Si no estudio No pasa nada]	21.21	23.346	-.143	.759

Este porcentaje de confianza ya no puede ser mejorado pero la consistencia del instrumento resulta estadísticamente adecuada.

[Estudio para trabajar]
[Estudio para ser mejor persona]
[Estudio para ser mejor ciudadano(a)]
[Estudia para no ser un fracasado(a)]
[Estudio para poder casarme]
[Estudio porque en mi familia todos son profesionistas]
[Si no estudio no lograré ser una persona exitosa]
[Si no estudio seré un desempleado(a)]
[Si no estudio no tendré para vivir]

[Estudio para trabajar]*¿Aceptarías un trabajo que no esté relacionado con la carrera que estudias? tabulación cruzada					
Recuento					
		¿Aceptarías un trabajo que no esté relacionado con la carrera que estudias?			Total
		Si	No	No sé	
[Estudio para trabajar]	Totalmente falso	8	4	4	16
	Falso	11	4	14	29
	Cierto	40	16	31	87
	Muy cierto	29	16	24	69
Total		88	40	73	201

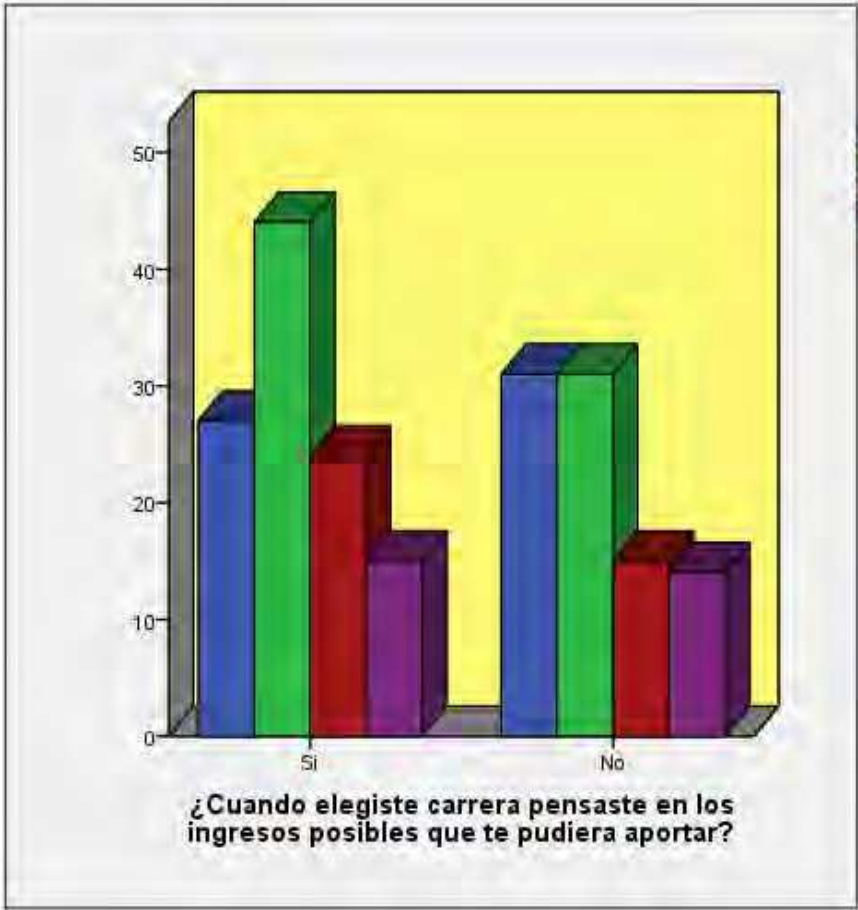
¿Aceptarías un trabajo que no esté relacionado con la carrera que estudias?	
Válido	Si
	No
	No sé
	Total

De acuerdo con el valor que arroja Chi cuadrada, entre estas variables no hay relación. Esto refleja una de las antinomias que se han planteado en el trabajo, en este caso: Estudio para trabajar, donde la suma las frecuencias de *Muy cierto* y *Cierto* es de 156; en tanto que en la variable de aceptación de un trabajo no relacionado con la carrera estudiada, la frecuencia de *Si* es de 88 casos, lo que pone en evidencia la falla, pues la primera variable del sentido de estudiar para trabajar se contrapone a aceptar un trabajo que no tenga relación con el estudio. En este sentido se verifica la hipótesis nula entre estas variables.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	3.501	6	.744
Razón de verosimilitud	3.502	6	.744
Asociación lineal por lineal	.003	1	.958
N de casos válidos	201		

¿Cuando elegiste carrera pensaste en los ingresos posibles que te pudiera aportar?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	110	54.7	54.7	54.7
	No	91	45.3	45.3	100.0
	Total	201	100.0	100.0	

[Si no estu	
Válido	Totalmente falso
	Falso
	Cierto
	Muy cierto
	Total



[Si no estudio no lograré ser una persona exitosa]

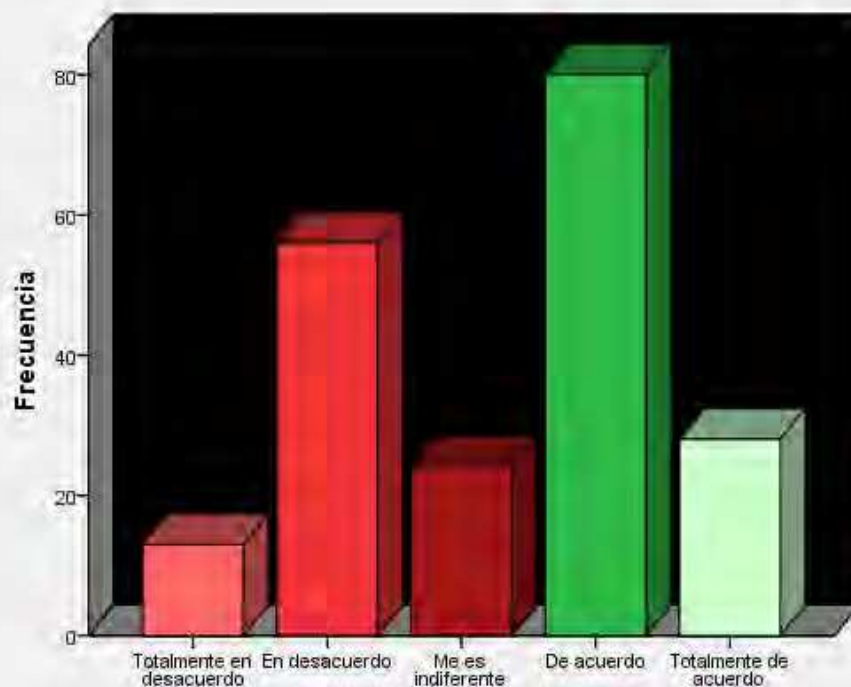
■ Totalmente falso
■ Falso
■ Cierto
■ Muy cierto

[Si no estudio no lograré ser una persona exitosa]	
Recuento	
[Si no estudio no lograré ser una persona exitosa]	Totalmente falso
	Falso
	Cierto
	Muy cierto
	Total

La relación entre estas variables es nula de acuerdo con el valor χ^2 cuadrada, pues se contrapone el hecho de haber pensado en los ingresos al elegir una carrera y pensar que es totalmente falso el hecho de si no estudia no se lograra ser una persona exitosa.

¿Crees que es mejor tener un empleo cualquiera a no tener empleo?

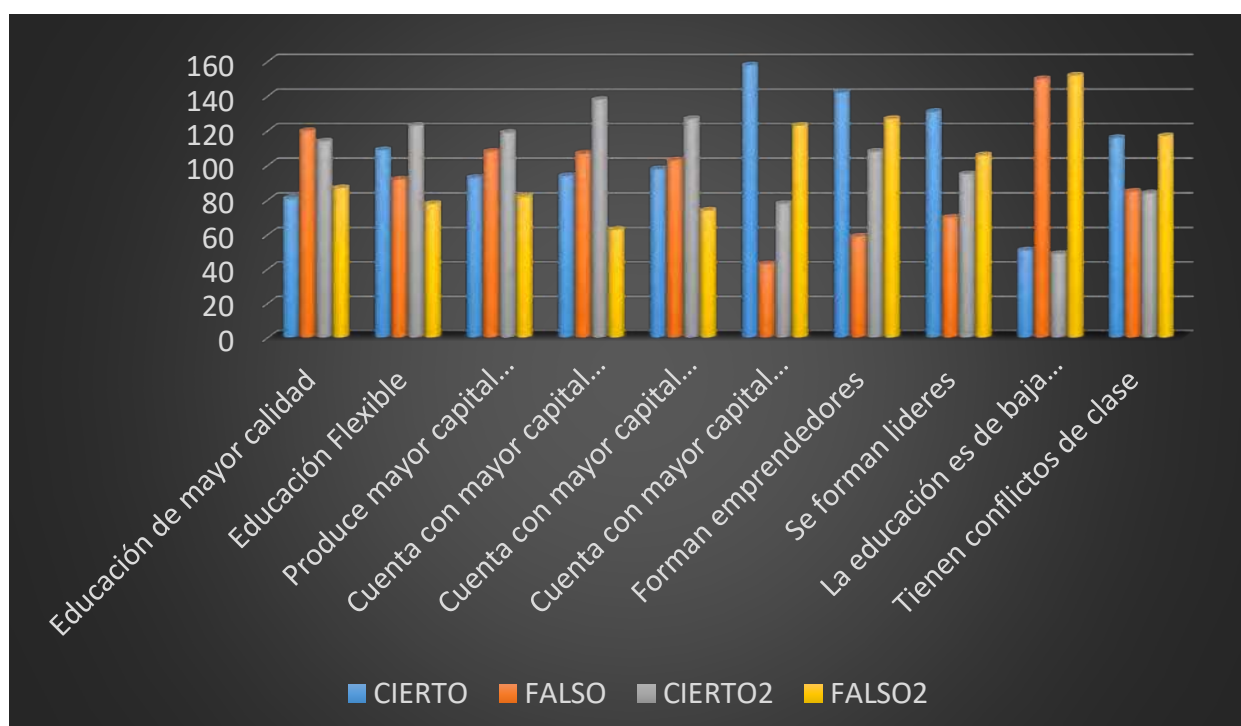
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	13	6.5	6.5	6.5
	En desacuerdo	56	27.9	27.9	34.3
	Me es indiferente	24	11.9	11.9	46.3
	De acuerdo	80	39.8	39.8	86.1
	Totalmente de acuerdo	28	13.9	13.9	100.0
	Total	201	100.0	100.0	



¿Crees que es mejor tener un empleo cualquiera a no tener empleo?

Esta v
trabajo d
de los p
concepto
partes de
tendencia
relación
estudiant
sentencia
no se m
alcanzo u
respuesta
suman las
y "De ac
suma "
desacuer
respuesta
afirmacio
La opinió
cambiar e
donde pa
contra,

	Universidad Privada		Universidad Pública	
	Cierto	Falso	Cierto	Falso
Educación de mayor calidad	81	120	114	87
Educación flexible	109	92	123	78
Produce mayor capital humano	93	108	119	82
Cuenta con mayor capital cultural	94	107	138	63
Cuenta con mayor capital social	98	103	127	74
Cuenta con mayor capital económico	158	43	78	123
Forman emprendedores	142	59	108	93
Se forman líderes	131	70	95	106
La educación es de baja calidad	51	150	49	152
Tienen conflictos de clase	116	85	84	117



ideología de estas categorías de aceptación de la ideología de la distribución de la riqueza se favoreció a la flexibilidad de las universidades públicas, por lo que se recibieron emprendimientos discursivos

¿Preferirías estudiar en una universidad privada aunque fuera becado, que en esta universidad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Definitivamente	18	9.0	9.0	9.0
	Tal vez	72	35.8	35.8	44.8
	No creo	78	38.8	38.8	83.6
	De ninguna manera	33	16.4	16.4	100.0
	Total	201	100.0	100.0	

Sobre las preferencias para estudiar, la respuesta con mayor afirmación fue “No creo” con 38.8 % la negativa rotunda con la respuesta “De ninguna manera” recibió 16.4%. En el otro extremo 9.0% de los estudiantes afirman categóricamente que preferirían estudiar en una universidad privada, en tanto que 35.8% acepta que “Tal vez” si lo harían.

¿Preferirías estu



¿En qué tipo de organización preferirías laborar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Gubernamental	57	28.4	28.4	28.4
	Empresarial	68	33.8	33.8	62.2
	ONG	19	9.5	9.5	71.6
	Por cuenta propia	44	21.9	21.9	93.5
	Otra	13	6.5	6.5	100.0
	Total	201	100.0	100.0	

Las aspiraciones laborales de los estudiantes de la BUAP se proyectan prioritariamente por empleos que ofrezcan seguridad. La opción más favorecida fue para organizaciones de tipo “Empresarial” con 68 afirmaciones, equivalente a 33.8%. La segunda opción fue para el tipo de organización “Gubernamental” con 28.4%, estas dos posibilidades suman 62.2%.

Es interesante observar que la opción “Por cuenta propia” alcanzó apenas 21.9%, cuando la mayoría se había manifestado en pro del emprendedurismo, 71%.

¿Cuál opción consideras que te motivaría para hacer e

		Frecuencia	Porcentaje	
Válido	Contar con mayor calificación para insertame en el mercado laboral	62	30.8	
	Obtener un trabajo con mejores ingresos	80	39.8	
	Mantener mis conocimientos actualizados	41	20.4	
	Seguir la moda	4	2.0	
	No pienso seguir estudiando	14	7.0	
	Total	201	100.0	

La posibilidad de contar con más recursos para acceder al mercado laboral es una de las principales motivaciones que más afirmaciones recibieron para realizar estudios. Esto responde a la difusión de los principios de la teoría del capital humano, donde se busca el educativo, mejores ingresos. No obstante, es también una respuesta común entre los egresados optan por seguir en el sistema educativo para sobrevivir, mantenerse a flote, y se mantiene la expectativa de que efectivamente esto les ayude para posicionarse en el mercado laboral.

Opinión de los estudiantes de la BUAP sobre el trabajo informal (ambulantes, piratas, limpiavidrios, etc., a partir parejas de adjetivos:

	I	II	III	IV	V	VI	
Trabajadores	49	62	40	27	16	7	Vagos
Sinceros	14	33	69	42	26	17	Falsos
Sinvergüenzas	18	29	56	51	32	15	Honrados
Antipáticos	16	27	53	54	39	11	Simpáticos
Limpios	13	23	45	56	38	26	Sucios
Responsables	17	34	62	41	31	16	Irresponsables
Maleducados	25	25	62	51	28	10	Educados

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encuesta a estudiantes de la BUAP. Formato original tomado de José Ma. Rubio y Jesús Varas, El análisis de la realidad en la intervención social.

La opinión del estudiantado se expresó predominantemente en los puntos extremos, totalmente este tipo de trabajo, ni conservadores condenándolo. Se ven altas expectativas laborales se ubican muy por encima de este trabajo marginal, mismo, que sin condenarlo, tampoco lo respaldan incondicionalmente, desde la perspectiva social.

Categorías asociadas al lenguaje neoliberal aparecen en los documentos del MUM

	CALIDAD	EVALUCIÓN	EMPRENDEDOR	COMPETENCIA	FLEXIBILIDAD
MUM1	31	27	2	6	0
MUM 2	19	55	4	4	1
MUM3	15	49	6	3	2
MUM4	14	19	34	17	0
MUM5	19	15	1	5	0
MUM6	48	47	11	13	1
MUM7	15	40	2	2	1
MUM8	10	6	3	10	7
MUM9	16	17	2	4	0
MUM10	28	134	14	13	17
MUM11	6	7	0	2	0
TOTALES	221	416	79	79	29

Conclusiones

La exploración estadística que hemos realizado a través de la sistematización de las respuestas de los estudiantes de la BUAP, pusieron en evidencia que el objetivo que se persiguió con esta investigación mostró el grado de interiorización de los principios del Modelo Universitario de estudio de las diferentes carreras. Respecto a la primera parte del ideario del MUM es desconocido por la mayoría de los estudiantes, hay quienes no reconocen que puedan seguir un proceso de constructivismo sociocultural en la formación en el área de formación general universitaria y de hecho aunque las han aceptado, no lo ven como unánime, más en las carreras lejanas a la formación humana y social. La incorporación de principios neoliberales es coincidente con la del sentido común en el ámbito fuera universitario, muchas de las preguntas las respondieron sin la mediación de la reflexión. Un ejemplo de esta tendencia fue que la mayoría 71% se mostró a favor de aspirar a un empleo más del 60% prefieren algo seguro y tan solo 22% prefieren algo riesgoso. Es notoria la influencia de la ideología de mercado en los estudiantes, pues cuando se les pregunta en los ingresos que pudiera obtener, prefieren trabajos seguros en empleos formales, en la universidad privada aunque fueran becados, en esto puede influir el miedo a la precariedad. Consideran que los profesores son buenos y que en comparación con otros países son mejores. Bajo estas consideraciones es posible afirmar que si hay un *habitus* en los estudiantes que refleja el contexto de precariedad económica que se vive en México manteniendo la esperanza de mejorar depara el mercado laboral. En general esta exploración empírica abona a la comprensión de la realidad que envuelve las tendencias antinómicas que trastocan la relación entre la educación y el trabajo.

	Nombre	Tipo	...	Etiqueta
1	Marcatemporal	Cadena	33	Marca temporal
2	Fecha captura	Fecha	10	Fecha de la captura
3	Sexo	Númérico	1	Sexo
4	Edad	Númérico	12	Edad
5	Facultad	Númérico	2	Facultad o Unidad Académica
6	Carrera	Númérico	2	Carrera o Programa
7	DESeS	Númérico	1	División de Estudios Superiores
8	Año de ingreso al Programa	Númérico	4	Año de ingreso al Programa
9	Trabajas	Númérico	1	Trabajas
10	Grado máximo de estudios de tu Padre	Númérico	1	Grado máximo de estudios de tu Padre
11	Grado máximo de estudios de tu Madre	Númérico	1	Grado máximo de estudios de tu Madre
12	Situación laboral de tus padres: Padre	Númérico	1	Situación laboral de tus padres: Padre
13	Madre	Númérico	1	Situación laboral de tus padres: Madre
14	¿Alguno de tus padres estudió en la BUAP?	Númérico	1	¿Alguno de tus padres estudió en la BUAP?
15	En tu familia eres el primero que realiza estudios profesionales	Númérico	1	En tu familia eres el primero que realiza estudios profesionales
16	¿Tienes algún hermano estudiando en BUAP?	Númérico	1	¿Tienes algún hermano estudiando en BUAP?
17	En la selección de tu carrera influyeron tus padres	Númérico	1	En la selección de tu carrera influyeron tus padres
18	En la selección de tu carrera tuviste alguna influencia, profesor,	Númérico	1	En la selección de tu carrera tuviste alguna influencia, profesor,
19	En qué nivel socio-económico te ubicas	Númérico	1	En qué nivel socio-económico te ubicas
20	¿Conoces los principios del Modelo Universitario Minerva?	Númérico	1	¿Conoces los principios del Modelo Universitario Minerva?
21	¿Cuáles	Cadena	...	¿Cuáles?
22	¿Cuáles asignaturas del área de Formación General Universitaria	Cadena	69	¿Cuáles asignaturas del área de Formación General Universitaria
23	¿Consideras que estas asignaturas son importantes para comp	Númérico	1	¿Consideras que estas asignaturas son importantes para comp
24	¿Por qué no?	Númérico	1	¿Por qué no?
25	¿Por qué sí?	Númérico	1	¿Por qué sí?
26	¿Consideras que el MUM es un modelo que atiende las tenden	Cadena	27	¿Consideras que el MUM es un modelo que atiende las tenden
27	¿Por qué?	Cadena	...	¿Por qué?
28	Creo que el MUM es un modelo flexible	Númérico	1	Creo que el MUM es un modelo flexible
29	Me agrada formarme como emprendedor	Númérico	1	Me agrada formarme como emprendedor

	Nº	FechaCapt...	Sexo	Edad	Facultad	Carrera	DESec	Año de ingreso	Trabaja	Grado de
1	...	2014/02/02	Hombre	35	Facultad de Administración	Lic. en Sociología	Clasif...	2011	Si	Postgrado
2	...	2014/02/02	Hombre	32	Facultad de Ciencias de...	Lic. en Comunicac...	Clasif...	2002	Si	Postgrado
3	...	2014/02/02	Hombre	23	Facultad de Ciencias de...	Lic. en Comunicac...	Clasif...	2011	Si	Licenciatur
4	...	2014/02/02	Mujer	21	Facultad de Derecho y C...	Lic. en Derecho	Clasif...	2011	Si	Secundari
5	...	2014/02/02	Mujer	22	Facultad de Ciencias de...	Lic. en Comunicac...	Clasif...	2010	No	Bachillera
6	...	2014/02/02	Mujer	22	Facultad de Ciencias de...	Lic. en Comunicac...	Clasif...	2010	No	Falmada
7	...	2014/02/02	Hombre	31	Facultad de Ciencias de...	Lic. en Comunicac...	Clasif...	2010	Si	Falmada
8	...	2014/02/10	Mujer	23	Facultad de Administración	Lic. en Sociología	Clasif...	2011	No	Bachillera
9	...	2014/02/10	Hombre	23	Facultad de Ciencias de...	Lic. en Comunicac...	Clasif...	2002	No	Licenciatur
10	...	2014/02/10	Hombre	23	Facultad de Ciencias de...	Lic. en Comunicac...	Clasif...	2002	No	Licenciatur
11	...	2014/02/10	Mujer	24	Facultad de Ciencias de...	Lic. en Comunicac...	Clasif...	2002	Si	Licenciatur
12	...	2014/02/10	Hombre	23	Facultad de Ciencias de...	Lic. en Comunicac...	Clasif...	2002	No	Bachillera
13	...	2014/02/10	Hombre	22	Facultad de Ciencias de...	Lic. en Comunicac...	Clasif...	2010	No	Licenciatur
14	...	2014/02/11	Hombre	22	Facultad de Ciencias de...	Lic. en Comunicac...	Clasif...	2010	No	Falmada
15	...	2014/02/12	Mujer	22	Facultad de Ciencias de...	Lic. en Comunicac...	Clasif...	2010	No	Bachillera
16	...	2014/02/12	Mujer	22	Facultad de Ciencias de...	Lic. en Comunicac...	Clasif...	2010	Si	Licenciatur
17	...	2014/02/17	Mujer	33	Facultad de Ciencias de...	Lic. en Comunicac...	Clasif...	2011	Si	Bachillera
18	...	2014/02/20	Hombre	24	Facultad de Derecho y C...	Lic. en Sociología	Clasif...	2002	Si	Falmada
19	...	2014/02/20	Mujer	23	Facultad de Medicina ve...	Lic. en Medicina V...	Clasif...	2002	Si	Bachillera
20	...	2014/02/20	Mujer	23	Facultad de Derecho y C...	Lic. en Sociología	Clasif...	2002	No	Licenciatur
21	...	2014/02/25	Hombre	22	Facultad de Derecho y C...	Lic. en Sociología	Clasif...	2010	No	Postgrado

IBM® SPSS® Statistics
Version 22



ANEXO 6

ENCUESTA PARA PROFESORES

**Percepción e impacto de la Reforma Educativa de la Benemérita
Universidad Autónoma de Puebla, Modelo Universitario Minerva (MUM) en
profesores de distintas facultades**

Encuesta para el Profesor

Objetivo: Identificar el grado de interiorización de los principios del MUM y de los Planes y Programas de Estudio en los profesores del nivel de Licenciatura, y la conformación de un habitus docente universitario modelado bajo sus influencias.

I. Datos generales.

1. **Sexo:** 1. ☐ Mujer 2. ☐ Hombre

2. **Edad:** _____ en años cumplidos

3. **Facultad y carrera donde ejerce la docencia:**

3.1 Facultad o Unidad Académica de adscripción: ____ [] _____ **Mostrar tarjeta 1**

3.2 Carrera o Programa donde ejerce la docencia: ____ [] _____ **Mostrar tarjeta 2**

4. **Año de ingreso al Programa donde ejerce la docencia:** _____

5. **Participa en otro(s) Programa(s) de la BUAP:**

1. ☐ Si 2. ☐ No Si su respuesta es **No** pase a 6.

5.1 **¿Cuáles?** Si la respuesta fue si: [] _____ **Mostrar tarjeta 2**

[] _____ “

[] _____ “

6. **¿Laboras adicionalmente en alguna otra universidad?**

1. ☐ Si 2. ☐ No

7. **¿Laboras para la Iniciativa Privada?** 1. ☐ Si 2. ☐ No

8. **Ofreces servicios de consultoría o asesoría a otras organizaciones.**

1. ☐ Si 2. ☐ No

9. **Profesión de origen:** _____

10. Institución de procedencia: _____

II. Condiciones laborales.

1. Año de ingreso como trabajador BUAP: _____

2. Tipo de nombramiento:

- 1. ☐ Profesor hora clase PHC
- 2. ☐ Profesor Medio Tiempo PMT
- 3. ☐ Profesor Tiempo Completo PTC

2.1 ¿Con definitividad?

- 1 ☐ Si 2 ☐ No

3. ¿Realizas funciones administrativas?

1. ☐ Si 2. ☐ No Si su respuesta es **No** pase a la pregunta 4.

3.1 De la siguiente tabla escoja la opción que más se ajuste a su actividad administrativa:

1. ☐ Director	2. ☐ Secretario (Académico, administrativo)
3. ☐ Coordinador de carrera	4. ☐ Coordinador de Programa (Becas, titulación, tutorías)
5. ☐ Apoyo técnico	6. ☐ Otro tipo de gestión

3.2 ¿Goza de algún beneficio económico extra por cubrir esta función?

1. ☐ Si 2. ☐ No

3.3 ¿Para realizar esta función cuenta con descarga académica?

1. ☐ Si parcial 2. ☐ Si total 3. ☐ No

4. Cómo consideras el ambiente académico/laboral

- 1. ☐ Excelente 2. ☐ Bueno
- 3. ☐ Regular 4. ☐ Malo
- 5. ☐ Pésimo

5. La toma de decisiones académico/administrativa es:

- 1. ☐ Autoritaria y deficiente
- 2. ☐ Autoritaria pero eficiente
- 5. ☐ Democrática pero deficiente

4. ☐ Democrática y eficiente

III. Nivel de habilitación.

1. Grados académicos que cuenta: marque con una x los que posee.

1. ☐ Licenciatura	1.1 Institución de procedencia: _____
2. ☐ Maestría	2.1 Institución de procedencia: _____
3. ☐ Doctorado	3.1 Institución de procedencia: _____
	3.2 ¿hizo algún Posdoctorado? 1. ☐ Si 2. ☐ No

2. Programas en los que participa: *Seleccione todas las opciones que correspondan.*

1. ☐ Perfil PROMEP
2. ☐ Cuerpos Académicos
3. ☐ Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED)
4. ☐ Padrón institucional de investigadores de la VIEP
5. ☐ Sistema Nacional de Investigadores (SNI)
6. ☐ Ninguno

3. ¿Ha recibido capacitación didáctica-pedagógica para el desarrollo de la docencia?

1. ☐ Si 2. ☐ No

4. ¿Realiza funciones de tutoría grupal?

1. ☐ Si 2. ☐ No

5. El nivel de satisfacción que obtienes de tu labor docente es:

1. ☐ Altamente satisfactorio
2. ☐ Satisfactorio
5. ☐ Poco satisfactorio
4. ☐ Nada satisfactorio

6. Si tuviera la oportunidad de realizar otra labor profesional qué haría

1. ☐ Renunciar y aceptar el nuevo trabajo
2. ☐ Tratar de compaginar la docencia con la otra actividad profesional
5. ☐ Pensaría cuál me conviene más
4. ☐ Aceptaría y dejaría la docencia en segundo plano

IV. Participación en la Reforma Curricular.

1. ¿Es miembro de la Academia de la carrera en la que imparte docencia?

1. ☐ Si 2. ☐ No

2. ¿Participó en la Comisión de Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular de la Unidad Académica (CDESC)?

1. ☐ Si 2. ☐ No

3. ¿Conoce los principios del Modelo Universitario Minerva (MUM)?

1. ☐ Si 2. ☐ No 3. ☐ Algunos

Si su respuesta fue 1, o 3, siga con 3.1, si no vaya a 4.

3.1 ¿Cuáles? _____

4. ¿Cuáles asignaturas del área de Formación General Universitaria (FGU) ha impartido?
Puedes responder más de una.

1. ☐ FHS 2. ☐ DHPC 3. ☐ DHTIC¹ 4. ☐ Ninguna

4.1 ¿Considera que estas asignaturas son importantes para completar un buen perfil de egreso en las licenciaturas?

1. ☐ Si 2. ☐ No 3. ☐ No sé Si tu respuesta fue 2, sigue con 4.2, si es 1 ve a 4.3.

4.2 ¿Por qué no?

1. ☐ Contenidos irrelevantes	2. ☐ Contenidos desvinculados
3. ☐ Contenidos desorganizados	4. ☐ Son relleno curricular
5. ☐ No aportan al Programa	6. ☐ No sé

4.3 ¿Por qué sí?

1. ☐ Contenidos interesantes	2. ☐ Contenidos necesarios
3. ☐ Contenidos vinculados a Plan	4. ☐ Son obligatorias
5. ☐ Aportan al Programa	6. ☐ No sé

5. ¿Considera que el MUM es un modelo que atiende las tendencias que marca la economía actual en México?

1. ☐ Si 2. ☐ No 3. ☐ No sé

5.1. ¿Por qué? _____

¹ FHS, Formación Humana y Social; DHPC, Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Complejo; DHTIC, Desarrollo de Habilidades en el uso de Tecnologías de Información y Comunicación.

6. Creo que el MUM es un modelo flexible:

5. ☐ Totalmente de acuerdo	4. ☐ De acuerdo
3. ☐ Me es indiferente	2. ☐ En desacuerdo
1. ☐ Totalmente en desacuerdo	

7. Me agrada contribuir en la formación de emprendedores:

1. ☐ Totalmente de acuerdo	2. ☐ De acuerdo
3. ☐ Me es indiferente	4. ☐ En desacuerdo
5. ☐ Totalmente en desacuerdo	

8. El MUM promueve una educación crítica:

5. ☐ Totalmente de acuerdo	4. ☐ De acuerdo
3. ☐ Me es indiferente	2. ☐ En desacuerdo
1. ☐ Totalmente en desacuerdo	

9. Considero que el MUM es innovador:

5. ☐ Totalmente de acuerdo	4. ☐ De acuerdo
3. ☐ Me es indiferente	2. ☐ En desacuerdo
1. ☐ Totalmente en desacuerdo	

10. Considero que la orientación del MUM permite formar líderes:

5. ☐ Totalmente de acuerdo	4. ☐ De acuerdo
3. ☐ Me es indiferente	2. ☐ En desacuerdo
1. ☐ Totalmente en desacuerdo	

V. Conocimiento y comprensión del Plan de Estudios de adscripción.

1. ¿Participó en el diseño del Plan de Estudios?

1. ☐ Si 2. ☐ No

2. ¿Participó en el diseño de alguna de las asignaturas del Programa?

1. ☐ No 2. ☐ Individual 3. ☐ Colectiva 4. ☐ Academia

3. ¿Recibió capacitación en diseño curricular?

1. ☐ Si 2. ☐ No

4. El contenido del Plan responde a los tiempos actuales:

1. ☐ Totalmente de acuerdo 2. ☐ De acuerdo
 3. ☐ Me es indiferente 4. ☐ En desacuerdo
 5. ☐ Totalmente en desacuerdo

5. Respecto a los planes de otras universidades cree que este Plan es:

5. ☐ Muy Bueno 4. ☐ Bueno
 3. ☐ Regular 2. ☐ Malo
 1. ☐ Pésimo 0. ☐ No sé

5.1 Argumente sobre su respuesta: _____

6. El nivel de los profesores de la carrera donde imparte la docencia es:

1. ☐ Excelente 2. ☐ Bueno
 3. ☐ Regular 4. ☐ Malo
 5. ☐ Pésimo 6. ☐ Hay de todo

7. Considera que los conocimientos y las competencias que contempla esta carrera favorecen la incorporación del egresado al mercado laboral:

5. ☐ Totalmente de acuerdo 4. ☐ De acuerdo
 3. ☐ Me es indiferente 2. ☐ En desacuerdo
 1. ☐ Totalmente en desacuerdo

8. Si Ud. pudiera modificar el Programa cuáles asignaturas quitaría:

9. Si Ud. pudieras incluir contenidos al Programa cuáles sugeriría:

VI. Reconocimiento del entorno educación – trabajo.

- 1. La siguiente lista de frases se refiere al sentido que tiene la educación en la vida cotidiana. En su opinión, en qué grado –Muy cierto, cierto, falso, totalmente falso- aplican estas afirmaciones. (Marque solo un ovalo por fila).**

Frase:	4. Muy cierto	3. Ciertto	2. Falso	1. Totalmente falso
Se estudia para trabajar	☐	☐	☐	☐
Se estudia para ser mejor persona	☐	☐	☐	☐
Se estudia para ser mejor ciudadano(a)	☐	☐	☐	☐
Se estudia para no ser un fracasado	☐	☐	☐	☐
Se estudia para poder casarse	☐	☐	☐	☐
Se estudia porque en la familia todos son profesionistas	☐	☐	☐	☐

Si no se estudia no se logrará ser una persona exitosa	☐	☐	☐	☐
Si no se estudia será un desempleado	☐	☐	☐	☐
Si no se estudia no se tendrá para vivir	☐	☐	☐	☐
Si no se estudia no pasa nada	☐	☐	☐	☐

2. El ejercicio docente es para usted: marca solo un óvalo.

1. ☐ Una labor provisional 2. ☐ Un trabajo como cualquier otro
3. ☐ Una forma de actualización 4. ☐ Un medio de vida
5. ☐ Una labor complementaria 6. ☐ Parte de mi vocación

3. ¿Cree que es mejor tener un empleo cualquiera a no tener empleo?

5. ☐ Totalmente de acuerdo 4. ☐ De acuerdo
3. ☐ Me es indiferente 2. ☐ En desacuerdo
1. ☐ Totalmente en desacuerdo

4. Recomienda a sus alumnos que al elegir una carrera deban pensar en los ingresos posibles que pudieran recibir:

1. ☐ Si 2. ☐ No

5. Sobre el trabajo informal (ambulantes, piratas, limpiavidrios, etc.) ¿qué opinión le merecen estas personas, a partir de las siguientes parejas de adjetivos? (coloque una x en la posición que le ajuste a su percepción) una respuesta por fila:

	3. puntos	2. puntos	1. punto	1. punto	2. puntos	3. puntos	
Trabajadores	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Vagos
Sinceros	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Falsos
Sinvergüenzas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Honrados
Antipáticos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Simpáticos
Limpios	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Sucios
Responsables	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Irresponsables
Maleducados	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Educados

6. Las siguientes afirmaciones han aparecido en los documentos de algunas IES. ¿Cuáles considera que son Cierto o Falso, en cada caso? marque con una x.

Universidad Privada - Universidad Pública				
	Cierto	Falso	Cierto	Falso
1. Educación de mayor calidad	☐	☐	☐	☐
2. Educación flexible	☐	☐	☐	☐
3. Recibe mayor capital humano	☐	☐	☐	☐
4. Cuenta con mayor capital cultural	☐	☐	☐	☐
5. Cuenta con mayor capital social	☐	☐	☐	☐
6. Cuenta con mayor capital económico	☐	☐	☐	☐

7. Forman emprendedores	☐	☐	☐	☐
8. Se forman como líderes	☐	☐	☐	☐
9. La educación es de baja calidad	☐	☐	☐	☐
10. Es un problema de clases sociales	☐	☐	☐	☐

7. ¿Preferiría laborar en una universidad privada, que en esta universidad?

1. ☐ Definitivamente
2. ☐ Tal vez
3. ☐ No creo
4. ☐ De ninguna manera

8. De las siguientes opciones ¿cuál considera que lo motivaría para realizar estudios de posgrado?

1. ☐ Contar con mayor calificación para moverme en el mercado laboral
2. ☐ Obtener un trabajo con mejores ingresos
3. ☐ Mantener mis conocimientos actualizados
4. ☐ Seguir la moda
5. ☐ No pienso hacer estudios de posgrado

9. Algún comentario u observación:

Gracias por participar.

VII. Datos de control.

Nombre del Encuestador: _____

Fecha de la aplicación: ____, ____, ____

TARJETA 1

Facultades o Unidades Académicas de la BUAP

- 1. Facultad de Administración**
- 2. Facultad de Contaduría**
- 3. Facultad de Economía**
- 4. Facultad de Arquitectura**
- 5. Facultad de Ciencias de la Computación**
- 6. Facultad de Ciencias de la Electrónica**
- 7. Facultad de Ciencias Físico Matemáticas**
- 8. Facultad de Ingeniería**
- 9. Facultad de Ingeniería Química**
- 10. Escuela de Artes**
- 11. Escuela de Artes Plásticas y Audiovisuales**
- 12. Facultad de Ciencias de la Comunicación**
- 13. Facultad de Cultura Física**
- 14. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales**
- 15. Facultad de Filosofía y Letras**
- 16. Facultad de Lenguas**
- 17. Facultad de Psicología**
- 18. Facultad de Medicina Veterinaria**
- 19. Escuela de Biología**
- 20. Facultad de Agrohidráulica**
- 21. Facultad de Ciencias Químicas**
- 22. Facultad de Enfermería**
- 23. Facultad de Estomatología**
- 24. Facultad de Medicina**

TARJETA 2

Carreras o Programas de la BUAP

1 Licenciatura en Gastronomía	15 Licenciatura en Ingeniería Mecatrónica	32 Licenciatura en Ingeniería Química
2 Licenciatura en Comercio Internacional	16 Licenciatura en Electrónica	33 Licenciatura en Música
3 Licenciatura en Administración Turística	17 Licenciatura en Actuaría	34 Licenciatura en Etnocoreología
4 Licenciatura en Administración de Empresas	18 Licenciatura en Matemáticas Aplicadas	35 Licenciatura en Danza
5 Licenciatura en Administración Pública y Ciencias Políticas	19 Licenciatura en Matemáticas	36 Licenciatura en Arte Dramático
6 Licenciatura en Contaduría Pública	20 Licenciatura en Física Aplicada	37 Licenciatura en Artes Plásticas
7 Licenciatura en Arquitectura	21 Licenciatura en Física	38 Licenciatura en Cinematografía
8 Licenciatura en Diseño Gráfico	22 Licenciatura en Ingeniería Civil	39 Licenciatura en Arte Digital
9 Licenciatura en Urbanismo y Diseño Ambiental	23 Licenciatura en Ingeniería Topográfica y Geodésica	40 Licenciatura en Comunicación
10 Licenciatura en Ingeniería en Tecnologías de la Información	24 Licenciatura en Ingeniería Mecánica y Eléctrica	41 Licenciatura en Cultura Física
11 Licenciatura en Ingeniería en Ciencias de la Computación	25 Licenciatura en Ingeniería Industrial	42 Licenciatura en readaptación y activación física
12 Licenciatura en Ciencias de la Computación	26 Licenciatura en Ingeniería Textil	43 Licenciatura en Criminología
13 Licenciatura en Ingeniería en Sistemas Automotrices	27 Licenciatura en Ingeniería Geofísica	44 Licenciatura en Sociología
14 Licenciatura en Ingeniería en Energías Renovables	28 Licenciatura en Ingeniería Agroindustrial	45 Licenciatura en Relaciones Internacionales
	29 Licenciatura en Ingeniería Ambiental	46 Licenciatura en Derecho
	30 Licenciatura en Ingeniería en Alimentos	47 Licenciatura en Consultoría Jurídica
	31 Licenciatura en Ingeniería en Materiales	48 Licenciatura en Ciencias Políticas

**49 Licenciatura en
Procesos Educativos**

**50 Licenciatura en
Lingüística y Literatura
Hispanica**

**51 Licenciatura en
Historia**

**52 Licenciatura en
Filosofía**

**53 Licenciatura en
Antropología Social**

**54 Licenciatura en la
Enseñanza del Inglés**

**55 Licenciatura en la
Enseñanza del Francés**

**56 Licenciatura en
Psicología**

**57 Licenciatura en
Medicina Veterinaria y
Zootecnia**

**58 Licenciatura en
Biotecnología**

**59 Licenciatura en
Biología**

**60 Licenciatura en
Ingeniería Agroforestal**

**61 Licenciatura en
Ingeniería Agronómica y
Zootecnia**

**62 Licenciatura en
Ingeniería Agrohídrica**

**63 Licenciatura en
Químico Farmacobiólogo**

**64 Licenciatura en
Química**

**65 Licenciatura en
Farmacia**

**66 Licenciatura en
Enfermería**

**67 Licenciatura en
Estomatología**

**68 Licenciatura en
Medicina Familiar y
Comunitaria**

**69 Licenciatura en
Nutrición Clínica**

**70 Profesional Asociado
en Imagenología**

**71 Licenciatura en
Medicina**

**72 Licenciatura en
Fisioterapia**

**73 Licenciatura en
Biomedicina**

**74 Licenciatura en
Economía**

ANEXO 7

SISTEMATIZACIÓN ENCUESTA PARA PROFESORES

Percepción e impacto de la Reforma Benemérita Universidad Autónoma Modelo Universitario Minero en profesores de distintas f

REPORTE ESTADÍSTICO

(ANEXO 7)

R

Encuesta para profesores de distintas facultades de la BUAP.

Objetivo: Identificar el grado de i los principios del MUM y de los Pla de Estudio, en los profesores Licenciatura, y la conformación docente universitario modela influencias.

El reporte que aquí se presenta es la última parte del trabajo de identificar las tendencias antinómicas en la relación educación mexicana.

La encuesta fue realizada con profesores activos de diversas f muestra de 56 profesores se aplicó en forma aleatoria sigui muestreo probabilístico, cabe aclarar, sin embargo, que el sop propuso para dar direccionalidad a la investigación fue consider afirmar la articulación con lo empírico. En esta perspectiva s utilizados fueron de orden cualitativo y cuantitativo. Los resultad la parte explicativa más relevante, ni la única del estudio, sin deja

La mayoría de las variables son de nivel ordinal, en diferentes Likert. el manejo estadístico de este tipo de datos permite cualitativas, lo que es importante en trabajos que abordan la prob

I. Datos generales

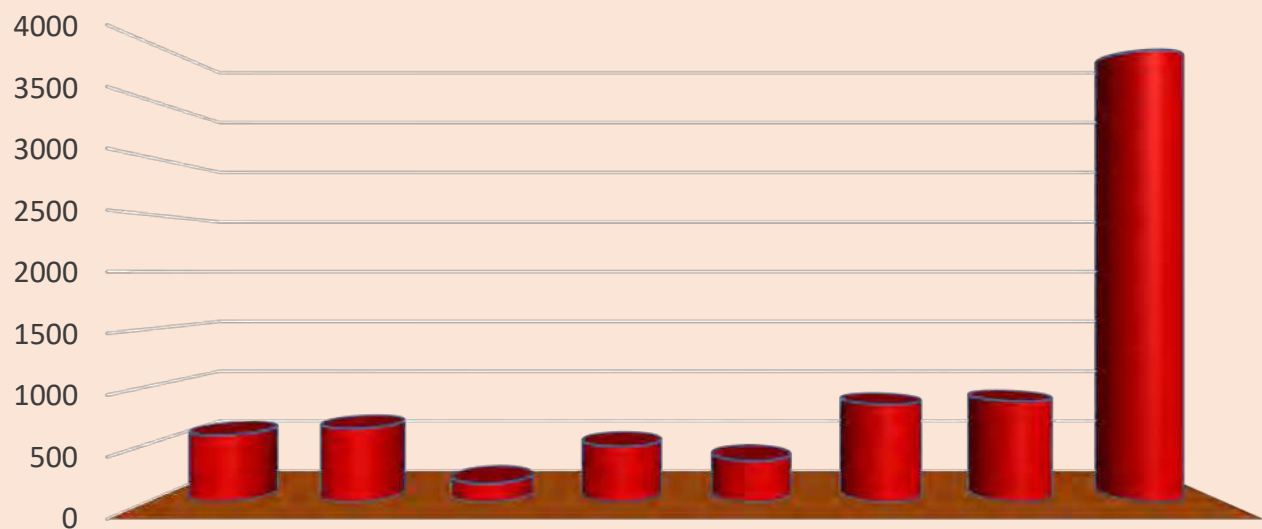
El propósito de este bloque es hacer la descripción de la población de la BUAP que fueron encuestados para este trabajo. Respecto a la selección y tamaño de la muestra y las características encontradas. Se recogen datos sobre el ingreso a los programas y algunas condiciones laborales del profesorado.



Características de la muestra en estudio

Universo de referencia: 3,930

Distribución del profesorado por DES



	I Ciencias de la Salud	II Ciencias Económicas o Administrativas	III Ciencias Exactas	IV Ciencias Naturales	V Ciencias Sociales	VI Educación y Humanidades	VII Ingeniería y Tecnología	TOTAL
Profesores	578	637	160	480	356	846	873	3930

Distribución de encuestas aplicadas por carrera

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Lic. en Sociología	7	12.5	12.5	12.5
	Lic. en Relaciones Internacionales	4	7.1	7.1	19.6
	Lic. en Ingeniería civil	1	1.8	1.8	21.4
	Lic. en Ciencias Políticas	3	5.4	5.4	26.8
	Lic. en Matemáticas	2	3.6	3.6	30.4
	Lic. en Ingeniería Química	3	5.4	5.4	35.7
	Lic. en Biología	2	3.6	3.6	39.3
	Lic. en Enseñanza del Francés	1	1.8	1.8	41.1
	Lic. en Medicina Veterinaria y Zootecnia	2	3.6	3.6	44.6
	Lic. en Antropología Social	2	3.6	3.6	48.2
	Lic. en Administración Pública y Ciencias Políticas	1	1.8	1.8	50.0
	Lic. en Economía	2	3.6	3.6	53.6
	Lic. en Contaduría Pública	2	3.6	3.6	57.1
	Lic. en Enfermería	3	5.4	5.4	62.5
	Lic. en Estomatología	1	1.8	1.8	64.3
	Lic. en Etno coreología	1	1.8	1.8	66.1
	Lic. en Medicina	3	5.4	5.4	71.4
	Lic. en Artes Plásticas	1	1.8	1.8	73.2
	Lic. en Enseñanza del Inglés	1	1.8	1.8	75.0
	Lic. en Comunicación	1	1.8	1.8	76.8
	Lic. en Electrónica	1	1.8	1.8	78.6
	Lic. en Cultura Física	2	3.6	3.6	82.1
	Lic. en Derecho,	3	5.4	5.4	87.5
	Lic. en Arquitectura	3	5.4	5.4	92.9
	Lic. en Ingeniería Industrial	2	3.6	3.6	96.4
	Lic. Químico Farmacobiologo	2	3.6	3.6	100.0
	Total	56	100.0	100.0	



Distribución de frecuencias por Edad y Sexo

Edad:*Sexo: tabulación cruzada				
Recuento				
		Sexo:		Total
		Mujer	Hombre	
Edad:	25	1	0	1
	27	1	0	1
	28	1	0	1
	31	0	1	1
	32	0	1	1
	33	2	0	2
	34	2	0	2
	35	1	0	1
	36	2	3	5
	37	1	1	2
	38	3	1	4
	39	1	0	1
	40	1	2	3
	41	0	1	1
	42	1	1	2
	43	0	1	1
	45	3	1	4
	46	4	0	4
	48	1	2	3
	50	0	2	2
	51	1	0	1
	52	0	1	1
	53	0	2	2
	54	0	1	1
	55	1	0	1
	56	2	0	2
	58	0	1	1
	59	2	1	3
	64	0	1	1
	65	0	1	1
Total		31	25	56

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Edad:	56	25	65	43.70	
N válido (por lista)	56				

Sexo:					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mujer	31	55.4	55.4	
	Hombre	25	44.6	44.6	
	Total	56	100.0	100.0	

La distribución de la población en los 56 registros, 31, equivalen a **44.6%** hombres. La media, fue de 43.70, lo que nos permite hablar de un profesorado mayor de edad, donde los hombres fueron hombres.

Distribución de frecuencias por año de ingreso a la docencia y otras actividades laborales

Período de Ingreso					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1970 a 1999	16	28.6	28.6	28.6
	2000 a 2005	20	35.7	35.7	64.3
	2006 a 2009	9	16.1	16.1	80.4
	2010 a 2012	11	19.6	19.6	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

Participa en otras actividades laborales		
		Frecuencia
Válido	Si	
	No	
	Total	

¿Labora para la Iniciativa Privada?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	8	14.3	14.3	14.3
	No	48	85.7	85.7	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

		Frecuencia
Válido	Si	
	No	
	Total	

Ofrece servicios de consultoría o asesoría a empresas, ONGs, o instituciones gubernamentales.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	14	25.0	25.0	25.0
	No	42	75.0	75.0	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

El período de ingreso a la docencia es de 1970 a 1999, con un 28.6%. El 35.7% ingresó entre 2000 y 2005. El 16.1% ingresó entre 2006 y 2009. El 19.6% ingresó entre 2010 y 2012. En los otros períodos de ingreso a la docencia, el 71.4% NO realizó actividades laborales. El 85.7% NO realizó actividades laborales. El 75% NO ofreció servicios de consultoría o asesoría a empresas, ONGs, o instituciones gubernamentales.

Tablas cruzadas y pruebas de hipótesis sobre lo desempeño del profesorado de la BUAP

		¿Labora para la BUAP?	
		Si	
		¿Labora adicionalmente en alguna otra universidad?	
		Si	No
		Recuento	Recuento
Ofrece servicios de consultaría o asesoría a empresas, ONGs, o instituciones gubernamentales.	Si	3	3
	No	1	1

El cruce de los indicadores sobre las actividades que realizan los docentes confirman que más de la mitad **55.4%** se dedican a la docencia y tanto que **44.6%** realizan adicionalmente otra actividad.

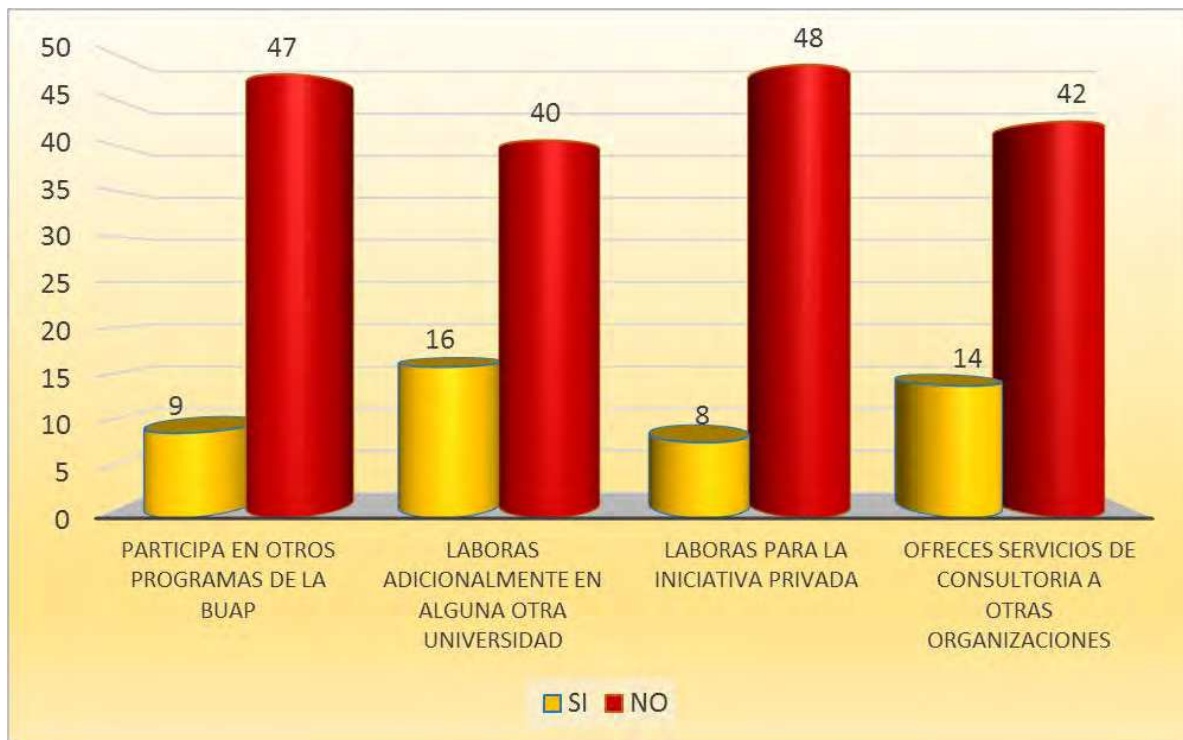
¿Labora adicionalmente en alguna otra universidad?^¿Labora para la Iniciativa Privada? tabulación cruzada				
Recuento				
		¿Labora para la Iniciativa Privada?		Total
		Si	No	
¿Labora adicionalmente en alguna otra universidad?	Si	4	12	16
	No	4	36	40
Total		8	48	56

Prue		Valor	
Chi-cuadrado de Pearson		2.100	
Corrección de continuidad		1.054	
Razón de verosimilitud		1.932	
Prueba exacta de Fisher			
Asociación lineal por lineal		2.063	
N de casos válidos		56	

Ofrece servicios de consultaría o asesoría a empresas, ONGs, o instituciones gubernamentales.^¿Labora para la Iniciativa Privada? tabulación cruzada				
Recuento				
		¿Labora para la Iniciativa Privada?		Total
		Si	No	
Ofrece servicios de consultaría o asesoría a empresas, ONGs, o instituciones gubernamentales.	Si	6	8	14
	No	2	40	42
Total		8	48	56

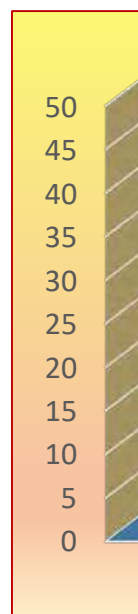
Prue		Valor	
Chi-cuadrado de Pearson			
Corrección de continuidad			
Razón de verosimilitud			
Prueba exacta de Fisher			
Asociación lineal por lineal			
N de casos válidos			

En cuanto a la relación entre estos indicadores, la Prueba Chi en otra universidad” y “labora para la iniciativa privada” no exi servicios de consultaría” y “labora para la iniciativa privada” relación, aunque debemos considerar que las relaciones son re



En este gráfico se muestra el predominio de los indicadores que indican que los datos son adicionales a la docencia, lo que sugiere que permite un mayor ingreso al permitir la exclusión de la docencia.

Sin embargo, debemos considerar que en conjunto casi la mitad del profesorado **44.6%** realiza actividades complementarias, lo que los coloca en una posición de *subempleo*; incluso la docencia puede ser la actividad complementaria para obtener mayores ingresos.

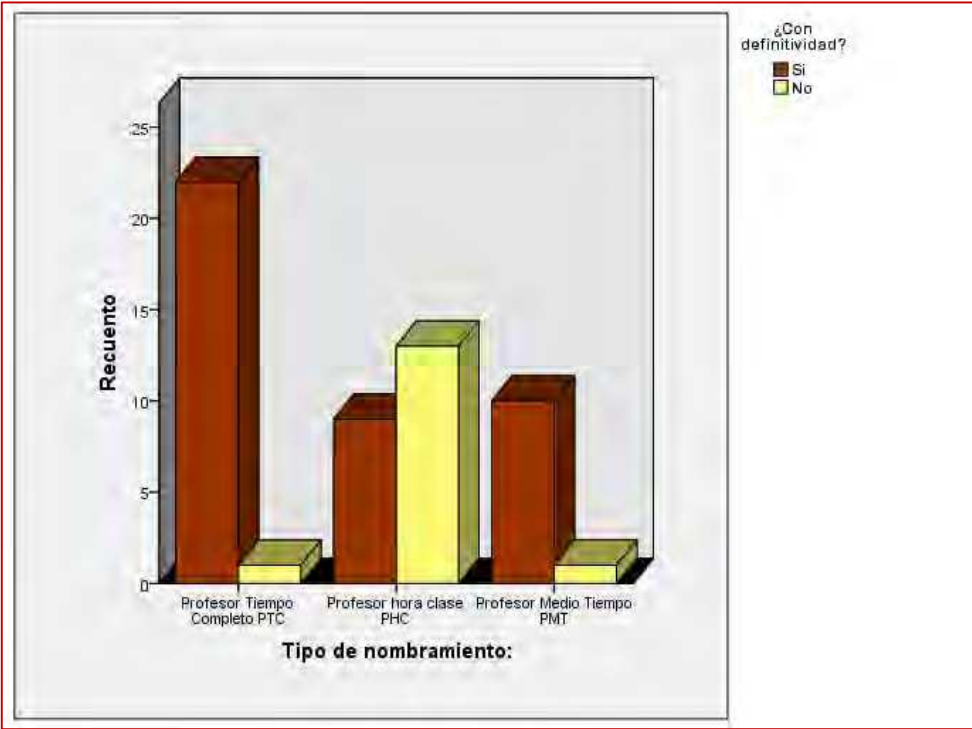


II. Condiciones laborales

En este bloque se complementa la exploración en torno a las condiciones laborales en las cuales los docentes de la BUAP realizan sus actividades académicas. La percepción de este entorno es importante en la configuración del modelo universitario que nos aporte al objetivo general sobre la investigación que define a la investigación.



Tipo de nombramiento:					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Profesor hora clase PHC	22	39.3	39.3	39.3
	Profesor Medio Tiempo PMT	11	19.6	19.6	58.9
	Profesor Tiempo Completo PTC	23	41.1	41.1	100.0
	Total	56	100.0	100.0	



			Frecuencia
Válido	Si		
	No		
	Total		

¿Realizas funciones administrativas?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	19	33.9	33.9	33.9
	No	37	66.1	66.1	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

¿Goza de algún beneficio económico extra por cubrir esta función?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	6	10.7	31.6	31.6
	No	13	23.2	68.4	100.0
	Total	19	33.9	100.0	
Perdidos	Sistema	37	66.1		
Total		56	100.0		

¿Para realizar esta función cuenta con descarga académica?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si parcial	4	7.1	21.1	21.1
	No	15	26.8	78.9	100.0
	Total	19	33.9	100.0	
Perdidos	Sistema	37	66.1		
Total		56	100.0		

Tipo de nombramiento:	Profesor
	Profesor
	PMT
	Profesor
	Completo

Solo **33.9%** realizan funciones administrativas. Solo **10.7%** recibe algún beneficio económico extra por realizar esta función. Estas funciones son realizadas por los tipos de nombramiento de profesores que incluyen el tipo de funciones administrativas en esta categoría. En la tabla que se muestra a continuación se detallan de los profesores que realizan funciones administrativas.

Cómo considera el ambiente académico/laboral					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Excelente	5	8.9	8.9	8.9
	Bueno	36	64.3	64.3	73.2
	Regular	10	17.9	17.9	91.1
	Malo	5	8.9	8.9	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

La toma de decisiones académico/administrativa es					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Autoritaria y deficiente	13	23.2	23.2	23.2
	Autoritaria pero eficiente	16	28.6	28.6	51.8
	Democrática pero deficiente	14	25.0	25.0	76.8
	Democrática y eficiente	13	23.2	23.2	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	35.593	9	.000
Razón de verosimilitud	35.741	9	.000
N de casos válidos	56		

La mayoría del ambiente académico/laboral es considerado como «Bueno» por parte de los docentes, esta es «Buena» como «Democrática y eficiente». En general, el ambiente académico/laboral es homogéneo, con un porcentaje del **25%**.

En cuanto a la prueba Chi-cuadrado, el resultado es **.000**, con 9 grados de libertad, lo que indica que la hipótesis nula de independencia de las variables se rechaza.

III. Nivel de habilitación

Este rubro nos permite obtener información sobre las acciones de búsqueda de recursos académicos que mejoren sus condiciones. Lograr una mejor habilitación los inserta en las posibilidades de educación con tendencias a responder de manera prioritaria a las necesidades laborales. En la educación superior estas tendencias se denominan



Grados académicos que cuenta: marque los que posee.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Licenciatura	10	17.9	17.9	17.9
	Licenciatura, maestría	32	57.1	57.1	75.0
	Licenciatura, maestría, doctorado	14	25.0	25.0	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

Programas en los que participa: marque los programas que aplica.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	PROMEP	4	7.1	7.1	7.1
	PROMEP + CUERPOS ACADEMICOS	2	3.6	3.6	10.7
	PROEMP + CA +ESDEPED	2	3.6	3.6	14.3
	PROMEP+CA+EDEPED+V IEP+SNI	7	12.5	12.5	26.8
	NINGUNO	24	42.9	42.9	69.6
	CUERPOS ACADEMICOS	2	3.6	3.6	73.2
	ESDEPD	8	14.3	14.3	87.5
	CA+ESDEPED	2	3.6	3.6	91.1
	VIEP+SNI	2	3.6	3.6	94.6
	PROMEP+VIEP	1	1.8	1.8	96.4
	PROMEP+ESDEPD	2	3.6	3.6	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

El nivel de h
57.1% pose
 doctorado, **1**
 refleja de n
 programas p
 profesores,
 participa en
12.5% partic
 Entre estos
 cuadrada ar
 nula.

¿Ha recibido capacitación didáctica-pedagógica para el desarrollo de la docencia?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	30	53.6	53.6	53.6
	No	26	46.4	46.4	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

Tipo de nombramiento: ^¿Ha recibido capacitación didáctica-pedagógica para el desarrollo de la docencia? tabulación cruzada				
Recuento				
		¿Ha recibido capacitación didáctica-pedagógica para el desarrollo de la docencia?		Total
		Si	No	
Tipo de nombramiento:	Profesor hora clase PHC	16	6	22
	Profesor Medio Tiempo PMT	5	6	11
	Profesor Tiempo Completo PTC	9	14	23
Total		30	26	56

La tutoría grupal es cubierta por el **39.3%** del profesorado.

Válido	Si
	No
	To

El nivel de satisfacción que obtiene de su labor docente es:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Altamente satisfactorio	9	16.1	16.1	16.1
	Satisfactorio	39	69.6	69.6	85.7
	Poco satisfactorio	8	14.3	14.3	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

Si tuviera la oportunidad de realizar otra labor profesional adicional a la docencia ¿qué haría?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Renunciar y aceptar el nuevo trabajo	4	7.1	7.1	7.1
	Tratar de compaginar la docencia con la otra actividad profesional	33	58.9	58.9	66.1
	Pensaría cuál me conviene más	19	33.9	33.9	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	31.106	4	.000
Razón de verosimilitud	27.235	4	.000
Asociación lineal por lineal	2.377	1	.123
N de casos válidos	56		

Un s
decla
profe
es al
Este
que
labor
comp
profe
estos
desa
La pr
estas
dete

IV. Participación en la Reforma Curricular

En este apartado buscamos identificar la percepción de los docentes del Modelo Educativo en el que se desempeñan como docentes, observando evidencias que asocien al MUM con los principios



		¿Es miembro de la Academia de la carrera en la que imparte docencia?			
		Si		No	
		Participó en la Comisión de Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular de la Unidad Académica (CDESC)		Participó en la Comisión de Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular de la Unidad Académica (CDESC)	
		Si	No	Si	No
		Recuento	Recuento	Recuento	Recuento
¿Conoces los principios del Modelo Universitario Minerva (MUM)?	Si	10	10	0	1
	No	4	13	0	5
	Algunos	1	8	0	4

¿Es miembro de la Academia de la carrera en la que imparte docencia?	
Válido	Si
	No
	Total

Participó en la Comisión de Diseño, Evaluación y Seguimiento Curricular de la Unidad Académica (CDESC)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	15	26.8	26.8	26.8
	No	41	73.2	73.2	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

¿Conoces los principios del Modelo Universitario Minerva (MUM)?			Frecuencia
Válido	Si		21
	No		22
	Algunos		13
	Total		56

El cruce de estas tres variables nos informa de ciertas tendencias que aparecen en el profesorado en la Reforma Curricular.

La mayoría **82.1%** son miembros de las Academias de sus carreras, de la Comisión de diseño curricular de su Facultad o Escuela y de estos solo **21%** conocen los principios del MUM. En general **37.5%** declaró conocer estos principios, en tanto que **23%** declaró no conocerlos. Cuando se pregunta ¿Cuáles? La mayoría de las respuestas contienen los principios humanista, emprendedores y constructivista. (ver la tabla siguiente).

	Frecuen
Válido Basado en los 4 pilares de la educación. Competencias COMPETENCIAS Constructivismo CONSTRUCTIVISMO Educación crítica, basa en competencias Ejes transversales, constructivismo Emprendedores Emprendedurismo Desarrollo integral del individuo Enseñanza por competencias Es un modelo flexible, Humanismo crítico, constructuismo, Participación crítica y positiva en asuntos políticos y administración orientada al beneficio social. Flexibilidad del plan de estudios Flexible Humanismo Humanismo crítico Constructivismo sociocultural Pilares de la educación HUMANISMO CRITICO, CONSTRUCTIVISMO Humanismo social constructivismo crítico Humanismo y constructivismo Humanismo, construsctivismo La construcción del conocimiento y las orientación hacia las habilidades. Leí los documentos en lo que se expone el modelo universitario Minerva, en particular el referido a Investigación y a los ejes transversales. Modelo pedagógico constructivista, flexibilización del plan de estudios, relación con la sociedad pública y privada Pensamiento y problemas complejos Formación humanista y social Educar para investigar TIC's Interdisciplinariedad Pilares de la educación Total	

¿Cuáles asignaturas del área de Formación General Universitaria (FGU) ha impartido?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	FHS	8	14.3	14.3	14.3
	DHPC	2	3.6	3.6	17.9
	Ninguna	40	71.4	71.4	89.3
	FHS+DHPC	5	8.9	8.9	98.2
	DHPC+DHTIC	1	1.8	1.8	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

¿Considera que estas asignaturas son importantes para completar un buen perfil de egreso en las licenciaturas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	30	53.6	53.6	53.6
	No	15	26.8	26.8	80.4
	No sé	11	19.6	19.6	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

¿Considera que el MUM es un modelo que atiende las tendencias que marca la economía actual en México?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	21	37.5	37.5	37.5
	No	12	21.4	21.4	58.9
	No sé	23	41.1	41.1	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

Las asignaturas de la FGS y la FHS son de significati- transversales del los diseños curric Sin embargo **71.4%** impartido «Ninguna» más de la mitad de las asignaturas son importantes para el egreso de los estudiantes. Llama la atención que «No» son importantes. Esto nos habla de los cambios de los planes de profesores pre- En relación al currículo asociado al modelo de la economía actual, ¿qué sucede?

Argumentos sobre la importancia de las asignaturas del área de formación del estudiantado

¿Por qué no?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Contenidos irrelevantes	1	1.8	6.7	6.7
	Contenidos desvinculados	4	7.1	26.7	33.3
	Contenidos desorganizados	2	3.6	13.3	46.7
	Son relleno curricular	7	12.5	46.7	93.3
	No aportan al Programa	1	1.8	6.7	100.0
	Total	15	26.8	100.0	
Perdidos	Sistema	41	73.2		
Total		56	100.0		

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Contenidos irrelevantes	1	1.8	6.7	6.7
	Contenidos desvinculados	4	7.1	26.7	33.3
	Contenidos desorganizados	2	3.6	13.3	46.7
	Son relleno curricular	7	12.5	46.7	93.3
	No aportan al Programa	1	1.8	6.7	100.0
	Total	15	26.8	100.0	
Perdidos	Sistema	41	73.2		
Total		56	100.0		



Percepción sobre la influencia de categorías del neoliberalismo

Creo que el MUM es un modelo flexible:					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	6	10.7	10.7	10.7
	En desacuerdo	11	19.6	19.6	30.4
	Me es indiferente	1	1.8	1.8	32.1
	De acuerdo	32	57.1	57.1	89.3
	Totalmente de acuerdo	6	10.7	10.7	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

La flexibilidad de los profesores de un curso de titulación en educación «Aprende todas la flexibilidad En la encuesta que el MUM se manifiesta

Me agrada contribuir en la formación de emprendedores:					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente de acuerdo	17	30.4	30.4	30.4
	De acuerdo	21	37.5	37.5	67.9
	Me es indiferente	6	10.7	10.7	78.6
	En desacuerdo	7	12.5	12.5	91.1
	Totalmente en desacuerdo	5	8.9	8.9	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

Los profesores de este precursores de estudiantes «De acuerdo asumen con los estudiantes

Considero que el MUM es innovador:					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	5	8.9	8.9	8.9
	En desacuerdo	13	23.2	23.2	32.1
	Me es indiferente	4	7.1	7.1	39.3
	De acuerdo	26	46.4	46.4	85.7
	Totalmente de acuerdo	8	14.3	14.3	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

La innovac
directrices c
pero el
preparación
el construct
obstante, la
favorable pu
«Totalmente
57.1%.

Considero que la orientación del MUM permite formar líderes:					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	9	16.1	16.1	16.1
	En desacuerdo	10	17.9	17.9	33.9
	Me es indiferente	7	12.5	12.5	46.4
	De acuerdo	24	42.9	42.9	89.3
	Totalmente de acuerdo	6	10.7	10.7	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

Esta es una ca
MUM pautas
refrendar est
menciona sol
que sustentar
también enga
acuerdo» a es

La orientación crítica en el MUM es una reminiscencia del periodo democratizador de la BUAP, se uso esta variable para contrastar la solidez de las percepciones del profesorado. Es sano que se mantenga esta orientación la cual es refrendada, alcanzando entre «De acuerdo» y «Totalmente de acuerdo» **64.3%** del total.

El MUM	
Válido	Totalmente en desacuerdo
	En desacuerdo
	Me es indiferente
	De acuerdo
	Totalmente de acuerdo
	Total

V. Conocimiento y comprensión del de adscripción

El propósito de este bloque es valorar la percepción que tienen los docentes sobre las tendencias educativas bajo los cuales están adscritos; evidenciar tendencias pedagógicas, curriculares y sus posibilidades ante las tendencias



¿Participó en el diseño del Plan de Estudios?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	18	32.1	32.1	32.1
	No	38	67.9	67.9	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

¿Participó en el diseño de alguna de las asignaturas del Programa?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	30	53.6	53.6	53.6
	Individual	10	17.9	17.9	71.4
	Colectiva	12	21.4	21.4	92.9
	Academia	4	7.1	7.1	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

¿Recibió capacitación en diseño curricular?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	19	33.9	33.9	33.9
	No	37	66.1	66.1	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

La partici
que imp
aprecia c
El **67.9%**
diseño d
en el dis
carrera
capacita
integrars
Reforma
Los alca
amplios
en la
actualiza
pedagóg

El nivel de los profesores de la carrera donde imparte la docencia es:					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Excelente	5	8.9	8.9	8.9
	Bueno	24	42.9	42.9	51.8
	Regular	11	19.6	19.6	71.4
	Malo	7	12.5	12.5	83.9
	Pésimo	2	3.6	3.6	87.5
	Hay de todo	7	12.5	12.5	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

Respecto a los planes de otras universidades crees que este Plan es:					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No sé	5	8.9	8.9	8.9
	Pésimo	1	1.8	1.8	10.7
	Malo	12	21.4	21.4	32.1
	Regular	10	17.9	17.9	50.0
	Bueno	18	32.1	32.1	82.1
	Muy bueno	10	17.9	17.9	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	57.684 ^a	25	.000
Razón de verosimilitud	51.788	25	.001
Asociación lineal por lineal	7.660	1	.006
N de casos válidos	56		

a. 34 casillas (94.4%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .04.

Respecto a los planes de otras universidades crees que este Plan es:		
Recuento		
Respecto a los planes de otras universidades crees que este Plan es:	No sé	El nivel de los profesores de la carrera donde imparte la docencia es:
	Pésimo	Excelente
	Malo	
	Regular	
	Bueno	
	Muy bueno	
Total		

La opinión del profesorado de la adscripción es positivo, su nivel alcanza 51.8%. En la comparación con otras universidades la ponderación «Bueno» y «Muy bueno» alcanzó 50.0%. La tabulación cruzada nos muestra una concordancia en que los planes de otras universidades son «pésimo» con «pésimo» es 10.7%. La prueba de Chi cuadrada

El contenido del Plan responde a los tiempos actuales:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente de acuerdo	7	12.5	12.5	12.5
	De acuerdo	32	57.1	57.1	69.6
	Me es indiferente	6	10.7	10.7	80.4
	En desacuerdo	10	17.9	17.9	98.2
	Totalmente en desacuerdo	1	1.8	1.8	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

Considera que los conocimientos y las competencias que contempla esta carrera favorecen la incorporación del egresado al mercado laboral:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	2	3.6	3.6	3.6
	En desacuerdo	7	12.5	12.5	16.1
	Me es indiferente	4	7.1	7.1	23.2
	De acuerdo	40	71.4	71.4	94.6
	Totalmente de acuerdo	3	5.4	5.4	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

La opinión pondera el acuerdo. En cuanto al trabajo adquirido en la categoría de profesor y programa de dejar de favor en Agüera.

VI. Reconocimiento del entorno educ

El propósito de este bloque es reconocer la percepción que t entorno de la relación entre educación y trabajo. se trata de que se han trabajado en el cuerpo de esta investigación determinaciones del trabajo sobre la educación.



La siguiente lista de frases se refiere al sentido que tiene la educación en este instrumento se busca identificar la percepción de los profesores de las siguientes sentencias. En el marco de la investigación se asocian a diferentes variables respecto al predominio de la ideología dominante, incluso en aquellos grupos con un mayor capital cultural como sería la condición del profesor universitario. En la tabla se monitorean contra otras variables que buscan identificar contradicciones discursivas en los profesores.

El sentido de la educación en la vida cotidiana de los estudiantes	
	Muy cierto
Estudio para trabajar	11
Estudio para ser mejor persona	8
Estudio para ser un mejor ciudadano(a)	4
Estudio para no ser un fracasado(a)	2
Estudio para poder casarme	2
Estudio porque en mi familia todos son profesionistas	1
Si no estudio no lograré ser una persona exitosa	4
Si no estudio seré un desempleado	3
Si no estudio no tendré para vivir	3
Si no estudio No pasa nada	5

Análisis de confiabilidad Alfa de Cronbach del d

El método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica. La medida de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados.

Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados; dentro de un análisis exploratorio estándar, el valor de fiabilidad en torno a **0.7** es adecuado.

El valor de fiabilidad en investigación exploratoria debe ser igual o mayor a 0.6; en estudios confirmatorios debe estar entre **0.7 y 0.8**.

Para mejorar la fiabilidad del instrumento se produce un cuadro donde valora el porcentaje de confiabilidad que se alcanza en cada caso, si se elimina la variable 10, entonces la confianza sube a **79.3%**.

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
[Se estudia para trabajar]	19.73	14.891	.561	.734
[Se estudia para ser mejor persona]	19.75	17.355	.139	.781
[Se estudia para ser mejor ciudadano(a)]	19.96	16.253	.375	.757
[Se estudia para no ser un fracasado]	20.52	14.181	.591	.727
[Se estudia para poder casarse]	21.14	16.016	.330	.763
[Se estudia porque en la familia todos son profesionistas]	20.88	15.566	.405	.753
[Si no se estudia no se logrará ser una persona exitosa]	20.50	13.891	.593	.725
[Si no se estudia será un desempleado]	20.46	13.781	.644	.718
[Si no se estudia no se tendrá para vivir]	20.63	14.057	.578	.728
[Si no se estudia no pasa nada]	20.54	16.908	.123	.793

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	.793
N de elementos	
10	
Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	.802
N de elementos	
9	
Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	.799
N de elementos	
10	
Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	.803
N de elementos	
10	

Es pertinente comentar también que la confianza que arroja el diseño original del instrumento resulta estadísticamente adecuada, siguiendo a los autores citados en el capítulo seis.

El sentido de la educación en la vida cotidiana de los estudiantes

	Muy cierto	Cierto
Estudio para trabajar	11	32
Estudio para no ser un fracasado(a)	2	13
Si no estudio no lograré ser una persona exitosa	4	14
Si no estudio seré un desempleado	3	13
Si no estudio no tendré para vivir	3	12

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.950	5

Este es el diseño de acuerdo con la escala de Likert. Para los profesores como para los estudiantes, para la opción «Cierto» alcanza el 32% y para «Totalmente falso» el 12%. «Muy cierto» alcanza el 11%.

El ejercicio docente es para usted					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Una labor provisional	1	1.8	1.8	1.8
	Un trabajo como cualquier otro	2	3.6	3.6	5.4
	Una forma de actualización	3	5.4	5.4	10.7
	Un medio de vida	9	16.1	16.1	26.8
	Una labor complementaria	1	1.8	1.8	28.6
	Parte de mi vocación	40	71.4	71.4	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

Pruebas
Chi-cuadrado de Pearson
Razón de verosimilitud
Asociación lineal por lineal
N de casos válidos

Para la mayoría de los docentes es parte de su vocación, el 71.4%. Como variable categórica, el resultado de la prueba de chi-cuadrado de Pearson, el 0.000, indica que la opción de una labor provisional es rechazada.

[Se estudia para trabajar] ^¿Cree que es mejor tener un empleo cualquiera a no tener empleo? tabulación cruzada						
Recuento		¿Cree que es mejor tener un empleo cualquiera a no tener empleo?				Total
		En desacuerdo	Me es indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
[Se estudia para trabajar]	Totalmente falso	1	0	0	0	1
	Falso	7	0	2	3	12
	Cierto	11	2	16	3	32
	Muy cierto	2	0	1	8	11
Total		21	2	19	14	56

4. Recomienda a sus alumnos que al elegir una carrera deban pensar en los ingresos posibles que pudieran recibir:					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si	32	57.1	57.1	57.1
	No	24	42.9	42.9	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

Chi-cuadrado de Pearson
Razón de verosimilitud
N de casos válidos

[Si no se estudia no se logrará ser una persona exitosa]^4. Recomienda a sus alumnos que al elegir una carrera deban pensar en los ingresos posibles que pudieran recibir: tabulación cruzada				
Recuento				
		4. Recomienda a sus alumnos que al elegir una carrera deban pensar en los ingresos posibles que pudieran recibir:		Total
		Si	No	
[Si no se estudia no se logrará ser una persona exitosa]	Totalmente falso	5	7	12
	Falso	13	13	26
	Cierto	13	1	14
	Muy cierto	1	3	4
Total		32	24	56

Las variables se utilizaron para identificar la relación entre el empleo y la recomendación de elegir una carrera, aunque se recomienda pensar en los ingresos posibles que pudieran recibir, y si se logrará ser una persona exitosa. De acuerdo con los resultados de la relación entre las variables, la hipótesis nula es rechazada.

Opinión de los profesores de la BUAP sobre el trabajo informal (ambulantes, piratas, limpiavidrios, etc.), a partir parejas de adjetivos:

	I	II	III	IV	V	VI	
Trabajadores	15	8	13	12	5	3	Vagos
Sinceros	1	12	27	11	2	3	Falsos
Sinvergüenzas	6	1	13	21	15	0	Honrados
Antipáticos	2	5	21	20	7	1	Simpáticos
Limpios	0	8	18	19	6	5	Sucios
Responsables	0	17	17	13	6	3	Irresponsables
Maleducados	6	3	17	24	6	0	Educados

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encuesta a estudiantes de la BUAP. Formato original tomado de José Ma. Rubio y Jesús Varas, El análisis de la realidad en la intervención social.

La opinión del profesorado se expresó ponderando los puntos medios; este tipo de trabajo, ni conservadores condenándolo. Se entiende que laborales se ubican muy por encima de este tipo trabajo marginal, lo que sin condenarlo, tampoco lo respaldan incondicionalmente, e distanciamiento social, que es lo que este instrumento pone en evidenci

	Universidad Privada		Univ Públ
	Cierto	Falso	Cierto
Educación de mayor calidad	23	33	34
Educación flexible	38	18	28
Produce mayor capital humano	26	30	39
Cuenta con mayor capital cultural	24	32	41
Cuenta con mayor capital social	27	29	40
Cuenta con mayor capital económico	42	14	15
Forman emprendedores	43	13	19
Se forman líderes	32	24	17
La educación es de baja calidad	11	45	5
Tienen conflictos de clase	33	23	20

A través de este bloque de variables se busca contrastar la opinión del profesorado que se asocian a las universidades privadas y públicas. Se trata de ciertas características que difunde la ideología del neoliberalismo; si bien es cierto, varias de estas son de sentido común, por lo que su confirmación abona a lo que se sostiene en esta investigación como dominante. La valoración en general presentó una distribución balanceada. En las universidades públicas; salvo la flexibilidad, las categorías que favorecen a las privadas. En cuanto a las características que se reconocen como prerrogativa de las IES privadas, los líderes son arreglos discursivos que tienen su origen en el lenguaje empresarial. La percepción de sentido común es la afirmación de que las universidades privadas son más económicas, esto no es verdad ni para las más reconocidas, pues no se puede comparar con lo que se invierte en las públicas del gasto social.

De las siguientes opciones ¿cuál considera que lo motivaría para realizar estudios de posgrado?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Contar con mayor calificación para moverme en el mercado laboral	11	19.6	19.6	19.6
	Obtener un trabajo con mejores ingresos	24	42.9	42.9	62.5
	Mantener mis conocimientos actualizados	15	26.8	26.8	89.3
	Seguir la moda	2	3.6	3.6	92.9
	No pienso hacer estudios de posgrado	4	7.1	7.1	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

En esta variable, el 62.5% de los estudiantes apunta a obtener un trabajo con mejores ingresos, pues la suma de las frecuencias acumuladas es 62.5%. La mayoría de los estudiantes no piensa realizar estudios de posgrado, lo que difunde la información de que a mayor nivel de estudios, mayor salario.

Preferiría laborar en una universidad privada, que en esta universidad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Definitivamente	3	5.4	5.4	5.4
	Tal vez	18	32.1	32.1	37.5
	No creo	19	33.9	33.9	71.4
	De ninguna manera	16	28.6	28.6	100.0
	Total	56	100.0	100.0	

La relación entre la variable de la preferencia de laborar en una universidad privada y la variable de la preferencia de realizar estudios de posgrado es débil, pues la prueba de chi-cuadrado arroja un resultado de 0.000.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	52.797	12	.000
Razón de verosimilitud	32.135	12	.001
Asociación lineal por lineal	2.007	1	.157
N de casos válidos	56		

Conclusiones

La exploración estadística que hemos realizado a través de la sistematización de las opiniones de los profesores de la BUAP, pusieron en evidencia que el objetivo que se persiguió con esta investigación mostró el grado de interiorización de los principios del Modelo Universitario de estudio de las diferentes carreras. Respecto a la primera parte del ideario del MUM es poco conocido por la mayoría de los profesores, han incorporado pocos han incorporado el constructivismo sociocultural en su práctica docente en las asignaturas del área de Formación General Universitaria, muy pocos las han incorporado en las asignaturas de especialización. En general su percepción sobre la incorporación de principios neoliberales es negativa, los estudiantes. No obstante, se mostraron a favor del emprendedurismo, la importancia de la notoria la influencia de la ideología de mercado en los profesores, pues consideran que es necesario pensar en los ingresos que les podrían brindar los estudios, también consideran que es necesario. Opinan positivamente acerca del nivel de la docencia y en comparación con otras universidades favorecen a su universidad.

También consideran que los conocimientos y competencias que adquieren durante sus estudios son útiles para su ingreso a los mercados laborales. La mayoría declara que su ejercicio profesional es más fácil en una universidad que en una privada y finalmente se confirma la creencia de que es necesario el ingreso, pues la mayoría haría estudios de posgrado para obtener un título que les permita mayor movilidad en el mercado de trabajo.

Bajo estas consideraciones es posible afirmar que si hay un *habitus* en los estudiantes.

Nombre	Tipo	Anchura	D...	Etiqueta	Va
Marcatemporal	Fecha	11	0	Marca temporal	Ninguna
Sexo	Númérico	1	0	Sexo:	{1, Mujer}
Edad	Númérico	2	0	Edad:	Ninguna
Facultad	Cadena	47	0	Facultad:	{1, Facu
Carrera	Cadena	64	0	Carrera:	{1, Lic. e
AñodeingresoalPrograma	Númérico	12	0	Año de ingreso al Programa:	Ninguna
ParticipaenotrosProgramascomodocent...	Cadena	5	0	Participa en otro(s) Programa(s) como docent...	{1, Si}...
CuálesFacultadCarrera	Cadena	69	0	¿Cuáles? Facultad: Carrera:	Ninguna
Laboraadicionalmenteenalgunaotrauniver...	Númérico	1	0	¿Labora adicionalmente en alguna otra univer...	{1, Si}...
LaboraparalainiciativaPrivada	Númérico	1	0	¿Labora para la Iniciativa Privada?	{1, Si}...
Ofreceserviciosdeconsultaríaóasesoríaa...	Númérico	1	0	Ofrece servicios de consultaría o asesoría a e...	{1, Si}...
Profesióndeorigen	Cadena	35	0	Profesión de origen:	Ninguna
Institucióndeprocedencia	Cadena	72	0	Institución de procedencia:	Ninguna
AñodeingresocomotrabajadorBUAP	Númérico	4	0	Año de ingreso como trabajador BUAP:	Ninguna
Tipodenombramiento	Númérico	1	0	Tipo de nombramiento:	{1, Profe
Condefinitividad	Númérico	1	0	¿Con definitividad?	{1, Si}...
Realizasfuncionesadministrativas	Númérico	1	0	¿Realizas funciones administrativas?	{1, Si}...
Escojalaopciónquemásseajusteasuactivi...	Númérico	1	0	De la siguiente tabla escoja la opción que má...	{1, Direc
Gozadealgúnbeneficioeconómicoextrapo...	Númérico	1	0	¿Goza de algún beneficio económico extra po...	{1, Si}...
Pararealizarestafuncióncuentacondesca...	Númérico	1	0	¿Para realizar esta función cuenta con descar...	{1, Si pa
Cómoconsideraelambienteacadémicolab...	Cadena	12	0	Cómo considera el ambiente académico/laboral	{1, Exce
Latomadedecisionesacadémicoadministr...	Númérico	1	0	La toma de decisiones académico/administrat...	{1, Autor
Gradosacadémicosquecuentaamarquelos...	Númérico	1	0	Grados académicos que cuenta: marque los q...	{1, Licen
Institucióndeprocedencialicenciatura	Cadena	71	0	Institución de procedencia (licenciatura)	Ninguna

Sexo	Edad	Facultad	Carrera	Año de ingreso al Programa	Participa en el Proyecto	Cuáles Facultades Participan
Hombre	32	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	Lic. en Sociología	2011	No	
Mujer	35	Facultad de Comunicación	Lic. en Comunicación	1982	Sí	Lic. com...
Hombre	39	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	Lic. en Ciencias Políticas	2004	No	
Hombre	33	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	Lic. en Ciencias Políticas	2009	No	
Mujer	27	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	Lic. en Sociología	2010	No	
Mujer	39	Facultad de Ciencias de la Comunicación	Lic. en Comunicación	2009	Sí	Biocentr...
Hombre	35	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	Lic. en Sociología	2005	No	
Mujer	34	Facultad de Ciencias de la Computación	Lic. en Electrónica	2000	No	
Hombre	54	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	Lic. en Sociología	2002	Sí	Programa...
Mujer	35	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	Lic. en Relaciones Inter...	2003	No	
Hombre	31	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	Lic. en Sociología	2014	No	
Hombre	32	Facultad de Cultura Física	Lic. en Cultura Física	2004	Sí	Comisión...
Hombre	37	Facultad de Cultura Física	Lic. en Cultura Física	2004	No	
Hombre	35	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	Lic. en Sociología	2009	Sí	Relación...
Mujer	37	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	Lic. en Relaciones Inter...	2012	No	
Hombre	33	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	Lic. en Sociología	2008	No	
Mujer	31	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	Lic. en Derecho.	1985	Sí	consejo...
Hombre	30	Facultad de Arquitectura	Lic. en Arquitectura	1985	No	
Mujer	33	Facultad de Ingeniería	Lic. en Ingeniería Indus...	2009	No	
Mujer	45	Facultad de Ciencias Químicas	Lic. Química Farmacobi...	2012	No	
Hombre	42	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	Lic. en Derecho.	2012	No	

IBM® SPSS® Statistics
Version 22





Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Xochimilco

MÉXICO
OCTUBRE 2016

