
CAPÍTULO I
LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN EL ENTRAMADO
DEL PODER

*Raúl Enrique Anzaldúa Arce**

*A Eduardo Ibarra Colado,
in memoriam*

DISPOSITIVO PEDAGÓGICO UNIVERSITARIO

Un elemento analítico central de los estudios genealógicos que realizó Michel Foucault es el denominado *dispositivo*. Foucault emplea la noción de dispositivo de diferentes maneras, pero para este trabajo lo ocuparé para denominar a una formación social que en un ámbito y en un momento histórico determinados, crea las condiciones para el ejercicio del poder (*Cfr.* Foucault, 1983, p. 85). Todo dispositivo comprende un complejo entramado de fuerzas, que incluyen elementos muy heterogéneos:

* Docente-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional. Área Académica Teoría Pedagógica. Cuerpo Académico: Constitución del Sujeto y Formación.

Un conjunto resueltamente heterogéneo que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas: en síntesis lo dicho cuanto lo no dicho [...]. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (Foucault, 1983, p. 184).

Estos elementos se articulan de tal manera que conforman estrategias que “disponen” las condiciones para el ejercicio del poder, para la dominación y el control de los sujetos y las instituciones. En una publicación anterior (Anzaldúa, 2004), retomando estos planteamientos de Foucault, propuse la noción de *dispositivo pedagógico*, entendido como el conjunto heterogéneo de elementos que se encuentran articulados por reglas de funcionamiento, modos de vinculación y estrategias de ejercicio del poder, que constituyen sujetos y regulan sus prácticas, cuyo objetivo general es la sistematización de las condiciones de racionalización y de transmisión, reproducción y transformación de la cultura, a través de un sistema regulado por instituciones educativas (Cfr. Anzaldúa, 2004, p. 56). En aquel entonces utilicé esta noción para analizar el origen de la enseñanza elemental moderna, su función estratégica y algunos elementos que la componen. En este trabajo retomaré esta idea para hablar del *dispositivo pedagógico universitario*.

El dispositivo universitario ha creado sus instituciones propias, ha constituido a los sujetos educativos acordes a las demandas sociales y a los requerimientos de su funcionamiento. En la actualidad, la Universidad ha sufrido una serie de cambios derivados de una fuerte tendencia del capitalismo neoliberal de *empresarizar la sociedad*.

Grosso modo, esta *empresarización* consiste en trasladar los discursos, prácticas y lógica de las empresas al resto de las instituciones sociales, tratando de homologar la *visión* que se tiene de ellas con las de una empresa que produce “bienes” y servicios, para incentivar su calidad (“misión”), como una forma de gestión para hacerlas más eficientes y sacar el mayor provecho de ellas, pero

especialmente como una estrategia de control, basada primordialmente en las evaluaciones.

A nadie escapa la enorme influencia que en la actualidad tiene la forma de gestión y de organización del trabajo industrial, con la manera en que se concibe y se pretende hacer funcionar las universidades en nuestro país. Muchos elementos de la administración industrial se han trasladado a estas instituciones, desarrollando un dispositivo pedagógico que tiende a convertir a las universidades en organizaciones que funcionen con la excelencia y la calidad de las empresas exitosas.

La tentativa de convertir a la Universidad en una especie de empresa altamente eficiente, no es nueva, podemos decir que aparece a mediados del siglo XIX (Ibarra, 2005) cuando Estados Unidos reforma los antiguos *College* que eran instituciones a las que asistía la alta burguesía para recibir una educación “refinada” que incluía el latín, el griego, las matemáticas, las bellas artes y la filosofía. Estos *College* eran considerados como instituciones de “escasa utilidad” en relación con los requerimientos técnicos de la pujante empresa norteamericana. Así que bajo esta demanda se impulsó la enseñanza de las ciencias y las técnicas, se desarrollaron las ingenierías y los conocimientos especializados que requería la industria. Estas concepciones se amalgamaron con las ideas del liberalismo, que buscaba impulsar una educación liberal y nacionalista (Ibarra, 2005).

Las universidades norteamericanas asumieron estas consignas y desarrollaron un modelo propio, diferente del modelo alemán, considerado como hegemónico y tradicional en aquel entonces. El modelo estadounidense enfatizaba la *libertad* como una condición fundamental para garantizar el carácter liberal de la educación superior. Los estudiantes podían elegir libremente la carrera, las escuelas, los cursos y profesores con los que deseaban formarse.

Los profesores contaban con *libertad académica*, con la que se esperaba que los docentes e investigadores desarrollaran sus labores al margen de cualquier presión que amenazara su libertad de pensamiento y expresión, de manera que pudieran actuar con relativa

“autonomía” de otras instancias influyentes como la Iglesia, el Estado y las empresas. Este ideario relativamente cumplido se convirtió en el *imaginario social de la universidad moderna*: la institución heredera de la ilustración, que pretendía cultivar el conocimiento racional y científico, para difundirlo democráticamente, combinando su vocación crítica (Derrida, 2002) con el utilitarismo de la producción de saberes prácticos.

A pesar de estas intenciones, en la realidad se han dado fuertes presiones provenientes del sistema productivo, que a través de sus demandas y del financiamiento de las empresas a las universidades, se ha inducido el desarrollo de ciertas disciplinas y especialidades, con el objetivo de favorecer el desarrollo tecnológico industrial. A finales del siglo XIX la industria orientaba claramente la formación profesional de las universidades norteamericanas y privilegiaba con su financiamiento a aquellas universidades que se encargarían de producir el conocimiento científico y tecnológico que requería para su desarrollo (Cfr. Ibarra, 2005). Un siglo después será el financiamiento extranjero, proveniente principalmente de las industrias tecnológicas japonesas (Aboites, 1998), el que aporta fuertes cantidades de dinero a las universidades e institutos norteamericanos para regular y aprovechar sus investigaciones (comercialización que después se ha visto regulada por una reinversión norteamericana en sus universidades).

En México, con la implementación de las políticas neoliberales a partir de los años noventa del siglo pasado, el Estado ha promovido la participación empresarial en las universidades, en especial en las públicas, pues desde su origen muchas de las privadas han estado vinculadas abiertamente a las empresas. El responsable de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) señalaba en 1990:

La parte fundamental de la Nueva Universidad será su vinculación con la sociedad [...] planeación conjunta universidades-industria; información compartida para tomar decisiones; utilización concertada de los laboratorios industriales,

investigación concertada y que la empresa capacite y profesionalice a su personal, proceso que recibirá el aval académico de las universidades (Subsecretario, en Aboites, 1998, p. 45).

Para lograr un mayor control de estas instituciones, los empresarios no sólo contaron con el apoyo de sus Estados nacionales, sino que incrementaron sus donativos a la educación superior y comenzaron a tener una creciente influencia en las juntas de gobierno de las universidades. De esta manera comenzó a instituirse un *dispositivo pedagógico* con una visión empresarial para la educación universitaria.

Por otra parte, la industria norteamericana desde inicios del siglo XX se ha transformado no sólo por los desarrollos tecnológicos, sino por la creación de novedosas y eficientes formas de la organización de la producción y el trabajo. Con Henry Ford aparece la *producción en serie* (con la implementación de las largas cadenas de producción), y con ella la necesidad de organizar de manera más eficiente la industria. Surge entonces la organización científica del trabajo con Frederic Taylor, que dará pie al nacimiento de la llamada administración científica. Cabe destacar que como disciplina la administración había surgido poco antes en la universidad norteamericana de Wharton, a finales del siglo XIX (Montaño, 2000, p. 5), pero con los trabajos de Taylor y Fayol, la administración se desarrollará y difundirá ampliamente.

Desde ese momento todo el campo social se verá influenciado por las propuestas y los trabajos de esta disciplina. Aparece un imaginario social (Castoriadis) que convoca al culto de la planeación y al control, como medios para alcanzar la eficiencia.

El modelo fordista-taylorista consistía en la conformación sumamente organizada de la producción con la división pormenorizada de la cadena productiva, regida por tiempos y movimientos cuidadosamente estudiados y controlados, para sacar un máximo provecho del trabajo. Esto implicaba una estructura organizacional con departamentos que controlaban todos y cada uno de los

aspectos de la empresa. Esta estructura se manifestaba en un organigrama muy jerarquizado y sumamente burocrático, con la idea de tener un mayor control de todo el proceso productivo-administrativo. El modelo suponía un grupo directivo de profesionales: administradores, contadores, ingenieros y psicólogos, como cerebros de la empresa que indicarían a los subalternos “la mejor manera de hacer las cosas” (*one best way*). Un sector de mandos intermedios que transmitirían esta información especializada a los trabajadores, los organizarían de acuerdo con estas disposiciones y vigilarían su realización. Por último, un amplio sector de trabajadores, incrustados en la cadena productiva, que pondrían en práctica todo ese saber especializado.

Las universidades del siglo XX (al igual que muchas otras instituciones), se estructuraron administrativamente bajo el esquema de las empresas, pero guardaban cierta “autonomía” derivada de la especificidad de su función y del carácter liberal que era necesario para que desarrollara su labor académica. Esta autonomía se irá perdiendo poco a poco con la reciente estrategia de empresarización social, que busca literalmente homogeneizar todas las instituciones con las empresas, no sólo en su forma organizativo-administrativa, sino en cómo llevan a cabo su labor (Freitag, 2204): entendida como “producción” de bienes y servicios, donde debe cuidarse la *calidad* para alcanzar la *excelencia* (Ibarra, 1998) y una mejor *competitividad*.

Este modelo recuperaba las formas de ejercicio del poder disciplinario que, de acuerdo con Foucault, venía desarrollándose desde el siglo XVIII: el control de la actividad, la vigilancia jerarquizada, la sanción normalizadora, el examen y el control individualizado de cada sujeto. De lo que se trataba era de disciplinar los cuerpos para sacar de ellos el mayor provecho. Se consideraba al modelo panóptico como el ideal para esta tarea: “Estas microtecnologías reúnen el ejercicio del poder y la construcción del saber en la organización del espacio y del tiempo siguiendo líneas ordenadas, de manera que faciliten formas constantes de vigilancia y la puesta en acción de la evaluación y el juicio” (Hoskin, 1997, p. 35).

Lo que podríamos llamar la *empresarización* de la Universidad ha tenido impactos muy diversos en las instituciones de educación superior. Dentro de la amplia gama de aspectos que conforman el dispositivo universitario, quiero analizar algunas cuestiones que afectan principalmente a la docencia. Para ello voy a partir de las tres grandes modalidades de ejercicio del poder, que Foucault analiza a lo largo de su obra: el *poder disciplinario*, el *biopoder* y las *tecnologías del yo*, para aproximarme a la comprensión de algunos de los procesos en los que se encuentra entramada la docencia universitaria.

Antes de comenzar es necesario señalar que para Foucault el poder es el efecto del conjunto de fuerzas de dominación que se establecen en “una situación estratégica compleja” (Foucault, 1982, p. 110), que consiste fundamentalmente en un modo de acción que actúa sobre las acciones posibles de los otros.

La interrogante fundamental para este autor no es ¿qué es el poder?, sino ¿cómo se ejerce? y ¿cómo se configuran estrategias para ejercerse? De ahí la importancia de los dispositivos que crean las “disposiciones” para el ejercicio del poder.

1. EL PODER DISCIPLINARIO

En *Vigilar y castigar* (1980) Foucault muestra cómo el sistema punitivo se transforma paulatinamente en un sistema disciplinar, que se manifiesta a través de aparatos de secuestro (encierro), cuya finalidad es la constitución de una fuerza de trabajo, a través de la adquisición de la disciplina y los hábitos regidos por normas.

El modelo de la prisión como aparato de secuestro y encierro se traslada a la escuela, el hospital y la fábrica, donde tendrá la función de crear y modelar hábitos a través de un juego de coerciones, aprendizajes y punitivos. Si bien el “encierro” sigue siendo una estrategia escolar, opera fundamentalmente en el nivel de educación básica y no en las instituciones de educación superior. Sin embargo,

existen mecanismos, operaciones y estrategias, características del poder disciplinario que operan en las universidades.

El poder disciplinario tiene como objetivo “encauzar las conductas” para sacarles el mayor provecho, por medio del *control de las actividades* a través de los siguientes procedimientos (Cfr. Foucault, 1980, pp. 153-160):

1. El control del empleo del tiempo para asegurar su aprovechamiento óptimo,
2. La planeación temporal del acto (descomposición del acto en tiempos y movimientos),
3. La utilización exhaustiva (principio de no ociosidad).

Estos procedimientos se pueden identificar en el dispositivo empresarial de la Universidad; los dos primeros se llevan a cabo a partir de la obligatoriedad de presentar un plan de trabajo académico (por trimestre, semestre o por año), la presentación de los programas de las asignaturas, la ruta crítica de las investigaciones, en fin, todos aquellos procesos de planificación obligatoria que deben presentarse y registrarse en la institución.

Una vez que las actividades se han planeado y registrado, se requiere para su cumplimiento la *vigilancia jerarquizada*, estrategia que implica establecer diversas modalidades de observación y supervisión, a través de las cuales se controla el buen desempeño de las actividades. Cada vez son más las instancias y los “mecanismos” de seguimiento, revisión y control de las actividades que se registran en planes y programas, para después evaluarse (direcciones de investigación, de docencia, direcciones de división de los diversos programas de estudio, jefaturas de departamento, coordinaciones académicas, consejos de programas, responsables de líneas de investigación, etcétera).

Aunadas a estas instancias propias de la organización de cada Universidad, se suman ahora las que participan en la evaluación de las actividades académicas para el otorgamiento de los estímulos al desempeño: los comités internos de evaluación de las diferentes “becas”;

así como las instancias externas que también otorgan estímulos (Promep, SNI-Conacyt).

Por si fuera poco, se ha implementado en las Universidades públicas, un Órgano Interno de Control (Contraloría) encargado de *vigilar y castigar* cualquier falta que los docentes cometan en relación con los reglamentos y normas vigentes de la institución, que son los instrumentos privilegiados de lo que Foucault denomina como la *sanción normalizadora* (Foucault, 1980), documentos en los que se establece en detalle las funciones que los docentes han de realizar, así como las formas en que se deben llevar a cabo y reportarse.

Siguiendo la lógica empresarial, las instituciones de educación superior también deben evaluarse y *certificarse* periódicamente para incentivar procesos de mejora y productividad, que permitan elevar la calidad del “capital humano” que forman.

Todas estas estrategias de evaluación, seguimiento y control, producen un efecto *panóptico* sobre el trabajo docente y contribuyen al principio de la “utilización exhaustiva” (principio de no ociosidad) (Foucault, 1980), que se convierte en formas de *hiperexplotación* de los profesores, que presos de la múltiple vigilancia, las evaluaciones y la necesidad de contar con las retribuciones de los estímulos al desempeño, realizan una suerte de “trabajo a destajo” para rendir “mejores cuentas” e incrementar su nivel de ingresos.

2. EL BIOPODER

Además del poder disciplinario del “buen encauzamiento” de los cuerpos-sujetos, se articulan también estrategias de *biopoder*. El llamado *biopoder* aparece en el siglo XVIII y está encaminado al control de las poblaciones. Se trata de un poder ejercido sobre la vida de las poblaciones, vista como objeto de la política y del cuidado del Estado, de ahí su nombre de *Biopolítica* (Foucault, 2012). El poder se ejerce no sobre los individuos en particular (poder disciplinario), sino sobre los sujetos como masa global.

La *empresarización de la sociedad* es una estrategia de biopolítica que busca incidir en las instituciones sociales para sacar mayor provecho de las poblaciones insertas en ellas. Como hemos visto, la Universidad no escapa a estas estrategias que vienen acompañadas de una serie de políticas neoliberales como la desaparición del “Estado bienestar”, la reducción o eliminación de las prestaciones laborales, el establecimiento de mayores controles para el trabajador, la implementación de estrategias para la desaparición de las contrataciones de “base” y de tiempo completo, sustituyéndolas por contratos eventuales (por horas u obra determinada), la implementación de reformas laborales que favorezcan una mayor explotación sin protección alguna, etcétera (González Casanova, 1999).

Una muestra de esto es el reciente conflicto en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), que tiene entre sus principales detonantes la implementación de un *Reglamento interno* de trabajo acorde con la “Reforma Educativa”, aprobada meses antes para la Educación Básica. En esa reforma se establece, entre otras medidas, que el ingreso, la promoción y *la permanencia* de los docentes estará condicionada a la aprobación de exámenes y evaluaciones de desempeño. De implantarse este reglamento interno en el IPN, se acabaría con la estabilidad laboral de los docentes de esa institución y sería un precedente para la aplicación generalizada de este tipo de políticas en otras universidades públicas.

Sea cual sea el resultado del conflicto, es clara la intención de estas políticas para las Instituciones de Educación Superior: desaparecer las prestaciones que los docentes universitarios han conseguido después de años de lucha y movilizaciones, en busca de mejores condiciones de trabajo.

Junto con estas políticas globales, el biopoder también se ha implementado en las universidades a través de las estrategias de gestión empresarial. Desde su origen, la administración taylorista articulaba el poder disciplinario con el biopoder: el control de los sujetos y la planeación estratégica para la conducción de la empresa como colectividad. En términos de Foucault (1988), podemos decir

que desarrollaba una suerte de *poder pastoral* que conduce tanto a su rebaño como a cada una de sus ovejas.

El modelo taylorista (que resultó muy eficiente hasta la década de los setenta), se puso en práctica en las universidades desde principios del siglo XX, no sin provocar una serie de tensiones y resistencias. Así se establecen diferentes formas de organización administrativo-académicas en estas instituciones y una estructura jerárquica de dirección como en las empresas, aunado a esto, se conforma una élite profesional de funcionarios, que en algunos casos no sólo habían destacado como profesores o investigadores, sino que además poseían habilidades políticas (y supuestamente conocimientos administrativos), que los hicieron escalar a este tipo de puestos.

De esta manera, el dispositivo empresarial universitario fue conformando una estructura burocrática con funciones y jerarquías, que en un principio tenía un carácter instrumental que servía de medio para organizar los procesos y actividades de la Universidad, pero que poco después se fue convirtiendo en un poder con injerencia sobre los procesos académicos y muchas veces los entorpecía.

Dentro de estas lógicas de gestión se han empleado diversas estrategias de biopoder en las universidades, entre ellas podemos señalar las derivadas de la llamada *cultura organizacional*, que si bien forman parte de las estrategias organizacionales, se desprenden de una serie de concepciones que suponen que la cultura de una sociedad es la que conforma las concepciones y valores que rigen el comportamiento de sus miembros, de manera que los gestores piensan que incidiendo sobre ella, se puede “dirigir” el comportamiento de ese grupo social.

El supuesto principal de esta perspectiva se basa en que la organización es un *sistema social* y como tal cuenta con su “cultura propia” que lo caracteriza y le infunde una dinámica particular. Uno de los pensadores contemporáneos de la teoría de los sistemas, Niklas Luhman, caracteriza a las organizaciones como sistemas sociales que se constituyen a partir de reglas de funcionamiento y

reconocimiento que los hace identificables y que permite establecer y comprender sus propias estructuras (Luhman, 1996).

Las reglas y los procesos de comunicación, que estos sistemas comparten, forman elementos importantes de su cultura. En consecuencia, estos elementos no sólo son factibles de ser estudiados con claridad, sino que además pueden ser modificados; tal es el caso, por ejemplo, de las reglas de pertenencia que pueden ser fijadas mediante criterios de selección de personal, así como una definición clara de los roles internos y las funciones que deben cubrir.

Para incidir en la “cultura” de la organización, se busca establecer la *visión* y la *misión* que se persiguen en la institución, como una forma de “clarificar” valores, concepciones, estrategias, en torno a los cuales se convoca a los integrantes, para que se identifiquen con ellos y aporten su esfuerzo en alcanzarlos. La estrategia de “ponte la camiseta” es un supuesto que está detrás de estas pretensiones. Se busca la “pasión” por la institución, se propone un vínculo apasionado con lo que se hace, para buscar no sólo el compromiso, sino la dedicación y el interés que permita producir innovaciones, responsabilizarse por el trabajo, sin requerir la vigilancia tan estrecha de los supervisores como en el modelo disciplinario, aunque en realidad nunca deja de existir.

Se trata fundamentalmente de crear una identidad que conjugue las metas, funciones y valores de la institución, con una serie de convocatorias difundidas (Ramírez Grajeda) entre los integrantes para que se identifiquen con ellas y asuman que comparten los mismos idearios de la institución. Aquí se explotan los emblemas, los lemas, los logotipos, los grupos deportivos, los himnos, las banderas, las mascotas, la historia “heroica”, los fundadores, la tradición, los ideales, etc., para promover la ilusión compartida de la pertenencia a una institución, para la cual se trabajará “sin escatimar esfuerzos”.

Otro elemento que podemos ubicar dentro de estas estrategias es el establecimiento de un “clima organizacional” óptimo, que permita trabajar mejor. Para ello es común la aplicación de encuestas que permite conocer aspectos de la dinámica de la institución, así

como sus formas de comunicación y, especialmente, vislumbrar los puntos de conflicto con la intención de intervenir para favorecer un cambio de “clima”, que propicie el mejor desempeño de las labores, y en consecuencia se saque un mayor provecho de la población que participa en la institución. Las universidades han sido objeto del empleo de éstas y otras estrategias de biopoder.

3. LAS TECNOLOGÍAS DEL YO

Al trasladar los fines, principios, prácticas, estrategias y discursos de la empresa a la lógica y la racionalidad de las universidades, se coloca a las significaciones imaginarias de la *calidad*, la *excelencia* y la *competencia*, como parámetros fundamentales en torno a los cuales se evalúan las metas, los procesos y los productos de la institución (Ramírez Grajeda, 2011), especialmente de la labor de los docentes.

La primacía de estos “valores” forma parte de las significaciones imaginarias sociales difundidas por el capitalismo y son inducidas en las universidades a través de las políticas educativas y manipuladas por los administradores a partir de conformar dotan a la empresa de un “proyecto ético” (Ramírez, 2011), que configura la *misión* y la *visión* de cada Universidad para que el personal se identifique con él. Estas estrategias conforman un mecanismo de ejercicio del poder, que Foucault (1996) identifica como *tecnologías del yo*, las cuales consisten en estrategias que convocan a los sujetos a “modelarse” a *sí mismos*, mediante prácticas y técnicas que llevan a cabo sobre *sí*, pero que no son creadas por ellos, sino propuestas o impuestas por los gestores de la institución, como formas de ser y actuar altamente valoradas.

Las significaciones imaginarias de la *excelencia* que se ponen en juego son: “dar un poco cada día más”, “pedimos algo más de lo que te pedimos” (Aubert y Gaudeljac, 1993). Dirigir con exigencia, pero de manera sutil, a través de valores es la característica de este

dispositivo de poder, donde se induce un control de sí mismo para alcanzar las metas establecidas.

Una estrategia que en la actualidad se ha venido empleando se deriva del modelo de competencias implantado en casi todo el sistema educativo mexicano, y que para los profesores ha derivado en una serie de “perfiles deseables”, que se traducen en listados de *competencias docentes* en torno a los cuales van a ser evaluados, y *ellos mismos* han de evaluarse.

Más allá del debate pedagógico que puede realizarse en relación con este tipo de “competencias docentes”, se vislumbra el peso de estas convocatorias como nuevos referentes identitarios (Ramírez Grajeda, 2009 y 2011), que exaltan el individualismo y el asumirse como una mercancía (cosificándose) para el mercado del trabajo. Este tipo de identificaciones aluden a lo que Castoriadis refiere como la crisis del proceso identificatorio, característico del *avance de la insignificancia* (Castoriadis, 1997), el cual convoca a la conformación de un *sujeto de consumo*: un sujeto que consume y es consumido como mercancía.

A partir de estos “perfiles”, el docente se evalúa e intenta “modelarse” para aproximarse a los requerimientos que ahí se establecen, y convertirse así en una mejor fuerza de trabajo (mercancía) con mayor capacidad competitiva en el mercado laboral universitario, o que pueda ser más valorado en las evaluaciones de desempeño de la institución donde trabaja, y en consecuencia obtenga una mejor remuneración.

Dentro de la mayoría de los “perfiles deseables” de las instituciones educativas y de las instancias evaluadoras-certificadoras (Promep, SNI-Conacyt), uno de los criterios más relevantes es la obtención de posgrados. Esto ha generado en los últimos 25 años (en los que los programas de incentivos y certificaciones se han desarrollado) un incremento considerable y acelerado de la obtención de posgrados entre los docentes universitarios. Una investigación realizada por Manuel Gil Antón (2012) señala que en 1992 el 50.4% de los docentes contratados con tiempo completo en las

universidades mexicanas contaban sólo con título de licenciatura, el resto tenía al menos un posgrado, en el que predominaban las maestrías con 37.7%. Para 2007, el 24.8% de los profesores contratados por tiempo completo en las universidades sólo contaban con licenciatura, mientras que 75.2% restante tenía al menos un posgrado, destacando que 33.5% tenía doctorado (y por supuesto también contaban con maestría) (Gil, 2012, p. 421).

Al privilegiarse los perfiles de competencia docente como parámetros de calidad, implícitamente se asume que los profesores que no cubran “satisfactoriamente” con estos “perfiles deseables”, son *incompetentes* y, por lo tanto, es su responsabilidad el no acceder a los ingresos vía estímulos de desempeño, o peor aún, no ser recontratados para permanecer en su puesto.

ALGUNOS EFECTOS

Estas múltiples formas de ejercicio del poder que se emplean en las universidades tienen también una enorme multiplicidad de efectos en todos los niveles del proceso educativo que se lleva a cabo en estas instituciones: económicos, pedagógicos, políticos, jurídicos, ideológicos, etc. Pero como anuncié al comienzo de este trabajo sólo señalaré algunos efectos en los docentes universitarios.

La hiper-exigencia, la vigilancia y la diversidad de evaluaciones de que son objeto los profesores universitarios, mantiene a una buena parte de los docentes en una terrible tensión por alcanzar los parámetros que les son impuestos. La necesidad de acceder y mantener un adecuado nivel para la obtención de las becas de desempeño, los hace trabajar a destajo y, en ocasiones, privilegiar la cantidad sobre la calidad de los procesos y productos que les son demandados en las evaluaciones.

El nivel de estrés al que constantemente son sometidos tiene consecuencias devastadoras en su salud física y mental. Al cabo de algún tiempo bajo estas presiones, aparecen enfermedades graves:

trastornos cardiovasculares, gastrointestinales, diversos tipos de cáncer, etc. Aunado a esto se presentan distintos trastornos psicológicos: ansiedad, angustia, depresión, apatía, desilusión, enojo permanente, agresión, deseo de abandonar el trabajo, ataques de pánico y, en el peor de los casos, brotes psicóticos.

El acoso laboral (*mobbing*), la vigilancia y la hiper-explotación pueden ir devastando dramáticamente la salud de los docentes, a tal grado que puede llevarlos a desenlaces fatales.

En las investigaciones sobre el estrés aparece el término anglosajón *burnout*, cuya traducción coloquial es “estar quemado”, y se refiere a un *grado máximo de desgaste* físico, emocional y cognitivo, que deriva en la sensación de estar completamente devastado, exhausto y perder la ilusión por el trabajo. El *burnout* es un síndrome que desarrollan principalmente los profesionales que trabajan con personas, como el caso de los docentes universitarios. Para Maslach y Jackson (*Cfr.* Guerrero, 2000, p. 2) este síndrome presenta tres dimensiones:

La primera es el *Agotamiento emocional* que se define como cansancio y fatiga que puede manifestarse física, psíquicamente o como una combinación de ambos. Es la sensación de no poder [...dar] más de sí mismo a los demás. *Despersonalización* es la segunda dimensión y se entiende como el desarrollo de sentimientos, actitudes, y respuestas negativas, distantes y frías hacia otras personas, especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo. Se acompaña de un incremento en la irritabilidad y una pérdida de motivación hacia el mismo. [...] Junto a estas dos dimensiones aparece una tercera, consistente en un sentimiento de *bajo Logro* [...] surge cuando se verifica que las demandas que se le hacen, exceden su capacidad para atenderlas de forma competente. [...] Se experimentan sentimientos de fracaso personal (falta de competencia, de esfuerzo o conocimientos), carencias de expectativas y horizontes en el trabajo, y una insatisfacción generalizada. Como consecuencia: la impuntualidad, la abundancia de interrupciones, la evitación del trabajo, el absentismo y el abandono de la profesión, son síntomas habituales y típicos de esta patología laboral. En [síntesis el] *burnout* es un síndrome de Agotamiento emocional, Despersonalización y bajo Logro o realización personal en el trabajo (Guerrero, 2000, pp. 2-3).

Como ejemplo del burnout en profesores universitarios podemos referir la investigación realizada por Eloísa Guerrero Barona, en la Universidad de Extremadura, España, donde los resultados reflejan la importancia y gravedad de este padecimiento entre los docentes universitarios. La investigación se llevó a cabo por medio de la aplicación del Inventario de Burnout de Maslach a una muestra de 257 profesores de la Universidad de Extremadura, obteniendo los siguientes resultados:

En cuanto al análisis por patrones, y habiéndose categorizado en cinco niveles de Burnout (nada, poco, medio, bastante y extremo), constatamos que un 23% del profesorado de la muestra se sitúa en el nivel máximo de Burnout y un 21% en el mínimo. En general, los resultados indican que el 41% aproximadamente del profesorado de la muestra está casi exento de Burnout, el 42% presentan niveles preocupantes ya que superan la media y un 17% presenta un grado moderado (Guerrero, 2000, p. 10).

Una investigación más reciente que considera una muestra de 885 profesores de tres universidades españolas (Moreno *et al.*, 2009) arroja resultados semejantes a la anterior. Cabe destacar que esta nueva referencia indica que existen correlaciones significativas entre las excesivas demandas laborales y la aparición de conflictos, que se relacionan de manera directa con el agotamiento emocional, el distanciamiento y las intenciones de abandono del trabajo, provocadas por el burnout que sufren los docentes (Moreno *et al.*, 2009).

Estas condiciones devastadoras de trabajo podrían intentarse justificar, si con ellas la Universidad cumpliera mejor su función educativa, ante esto tendríamos que preguntarnos si realmente con todas estas estrategias empresariales, la Universidad cumple con su función social de creación y transmisión de saberes científicos y humanísticos. Al respecto, en un interesante texto Jacques Derrida (2002) nos hace reflexionar:

[...] la universidad moderna *debería ser sin condición* [...] se le debería reconocer en principio, además de lo que se denomina la libertad académica, una libertad *incondicional* de cuestionamiento y proposición, [...] todo lo que exigen una investigación, un saber y un pensamiento de la *verdad* (Derrida, 2002, pp. 9-10).

Lo que este trabajo intenta mostrar es lo lejos que estamos de esa *Universidad sin condición*... Por el contrario, la Universidad actual, inscrita en el dispositivo de la empresarización, está muy lejos de operar en la autonomía y en la libertad (*sin condición*...), que se requiere para cumplir su función educadora; paradójicamente se encuentra sujeta a un número excesivo de instancias burocráticas de vigilancia, que en un afán de mayor control y de aumento de la productividad, “justificada” con una supuesta mejora de la calidad y la búsqueda de la excelencia, producen justo el efecto contrario: menor libertad en la docencia, una acelerada y copiosa obtención de “productos”, no siempre de buena calidad, porque el trabajo académico y de investigación *requiere tiempo* para la indagación, la reflexión, el intercambio, el debate y el análisis, que no es el tiempo de la “producción en serie” de la empresa.

Este modelo empresarial produce un docente enfrentado a diversas disyuntivas: cumplir con las demandas “hasta donde se pueda” sin poner en riesgo la salud, pero quedando en falta en relación con las exigencias y obteniendo niveles mínimos de estímulos; simular para tratar de obtener mejores niveles o desgastarse en un intento de “cumplir” con todo, sometiéndose a un ritmo estresante de trabajo, que a la larga produce el burnout.

El docente no puede desarrollar adecuadamente su trabajo de formación, reflexión e investigación, que forman parte de sus funciones en la Universidad, porque se ve sujeto a un dispositivo de poder, que de múltiples maneras (como hemos visto) coarta su libertad, su desarrollo y pone en riesgo su salud.

El dispositivo pedagógico empresarial lo vigila, lo acosa, lo persigue y lo limita. Lo condena a una función de “repetidor” y de

formador de repetidores (Derrida, 1982), que lejos están de convertirse en los profesionales creativos, innovadores, críticos y reflexivos que la sociedad requiere.

Nadie se forma de manera crítica y reflexiva con profesores sometidos al control de la obediencia, a la vigilancia panóptica y punitiva de su labor. En las actuales condiciones de trabajo, los profesores no pueden hacer que la Universidad cumpla con su misión social de creación, investigación, transmisión, reflexión, crítica y desarrollo de los saberes científicos y humanísticos, que permitan la formación de los profesionales que resuelvan los grandes problemas que enfrenta nuestro planeta y nuestras sociedades. Para concluir, quiero recordar unas palabras de Paulo Freire:

No hay una burocracia divina encargada de distribuir virtudes. *Saberes y virtudes deben ser creados e inventados por nosotros.* [...] En conclusión, profesores y profesoras [...] alumnos y alumnas, preocupémonos por la creación en nosotros mismos y en nuestros lugares de trabajo de aquellas cualidades fundamentales que son las que nos van a permitir realizar nuestros sueños (Freire, 2014, pp. 55-56).

REFERENCIAS

- Aboites, H. (1998). Modernización de la universidad estadounidense. ¿Un modelo para México? En E. Ibarra (coord.), *La universidad ante el espejo de la excelencia*. México: UAM-I.
- Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. México: UAM-X. Recuperado de http://bidi.xoc.uam.mx/tabla_contenido_libro.php?id_libro=163
- Anzaldúa, R. (2012). La educación de nuestro tiempo. En M. L. García y M. L. Murga (coords.), *¿Qué educación para estos tiempos?* México: UPN.
- Aubert, N. y V. Gaulejac (1993). *El coste de la excelencia*. España: Paidós.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Argentina: Eudeba.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Argentina: Prometeo/Universidad Nacional de Quilmes.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. México: Paidós.

- Deleuze, G. (1995). ¿Qué es un dispositivo? En E. Balbier *et al.* *Michel Foucault, filósofo*. España: Gedisa.
- Derrida, J. (1982). Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente. En D. Grisoni (comp.), *Políticas de la filosofía*. México.
- Derrida, J. (2002). *Universidad sin condición*. España: Trotta.
- Foucault, M. (1996). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1983). *El discurso del poder*. México: Folios.
- Foucault, M. (1982). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. España: La Piqueta.
- Foucault, M. (2012). *Nacimiento de la biopolítica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1984). El poder y la norma. En *La nave de los locos*, No. 8, Verano. Michoacán: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En H. Dreyfus y P. Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo*. Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (1998). *La verdad y las formas jurídicas*. España: Gedisa.
- Foucault, M. (1980). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2014). *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freitag, M. (2004). *El naufragio de la universidad*. España: Pomares.
- Gil, M. (2012). El oficio académico: los límites del dinero. En A. Arnaut y S. Giorguli, *Los grandes problemas de México: VII Educación*. México: El Colegio de México.
- González Casanova, P. (1999). La explotación global. *Revista Horizonte Sindical*, núm. 12. México.
- Guerrero, Eloísa. Una investigación sobre el estrés laboral y el síndrome del burnout. Recuperado de <http://www.rioei.org/deloslectores/052Barona.PDF>
- Hoskin, K. (1997). Foucault a examen. En S. J. Ball (comp.), *Foucault y la educación*. España: Morata.
- Ibarra, E. (2011). Empresa, excelencia, ética: paradojas en triada. En B. Ramírez (coord.), *Ética y administración. Hacia un análisis transdisciplinario*. 3a. ed. México: UAM-A.
- Ibarra, E. (coord.) (1998). *La universidad ante el espejo de la excelencia*. México: UAM-I.
- Ibarra, E. (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: UNAM.
- Ibarra, E. (2004, 28 de octubre). La universidad como empresa: repetición distorsionada de un viejo programa externo. *Campus Milenio*, año 3, núm. 103, 5-7.

- Ibarra, E. (1999, mayo-junio). Evaluación + financiamiento = autonomía regulada, o de como la universidad le vendió su alma al diablo. *El Cotidiano*, año 15, núm. 95, UAM-A.
- Ibarra, E. (2005). Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad. *Revista de Educación Superior*, XXXIV (2), No. 134, abril-junio. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60411920003>
- Ibarra, E. y Montaña, L. (1987). *Mito y poder en las organizaciones*. México: Trillas.
- Luhmann, N. (1996). *Introducción a la teoría de los sistemas*. México: UIA/ Anthropos/ Iteso.
- Montaña, L. (2000a). La dimensión cultural de la organización. Elementos para un debate en América Latina. En E. Garza (coord.), *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. México: El Colegio de México/FLACSO/UAM/CFE.
- Montaña, L. (2000b, enero-junio). Presentación. La administración frente a los desafíos del cambio social. Iztapalapa. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. Núm. 48, 5-10.
- Moreno, B. et al. (2009). El burnout del profesorado universitario y las intenciones de abandono: un estudio multi-muestra. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 25(2), Agosto. Madrid. Disponible en http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1576-59622009000200005
- Ramírez, B. y Anzaldúa, A. (2000). Los modelos de intervención grupal en los requerimientos de producción flexible. En Isabel Font y Arturo Sánchez (coord.), *Horizontes complejos en la era de la información*. México: UAM.
- Ramírez, B. (2011). Ética y formación en la posmodernidad. En B. Ramírez (coord.), *Ética y administración. Hacia un análisis transdisciplinario*. 3a. ed. México: UAM-A.
- Ramírez, B. (2009). *La identidad como construcción de sentido. Los destinos de una identidad convocada. Construcciones de sentido de un grupo de estudiantes de administración*. Tesis de doctorado. México: UAM-X.
- Ramírez, B. (2011). Elección de carrera. Convocatoria y tiempo personal. En M. L. Murga (coord.), *Lugar y proyecto de la orientación educativa*. México: UPN.
- Ramírez, B. (2009). *La servidumbre del amo. Paradojas del administrador*. México: UAM-A.
- Toledo, D. (1999). Ética, ideología y misión nacional en el sistema japonés. En J. Estrada, A. Hernández y O. Perea (coord.), *Ética y economía*. México: UAM/ Centro Gramsci/Plaza y Valdés.
- Vega, V. (coord.) (2011). *Violencia, maltrato, acoso laboral. El mobbing como concepto*. Argentina: Lugar.