

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO**

**UAEMex**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y POLÍTICAS**

**PROGRAMA**

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

**15° PROMOCIÓN**

***Modelos educativos, profesionalización y precarización  
del trabajo docente en México, 2005-2023***

**Presenta**

**M.D.E. Fabián Felix Jiménez Gamboa**

**Asesor**

**Dr. Dídimo Castillo Fernández**

**Toluca de Lerdo, Estado de México, octubre 2025**

## **Capítulo I**

### **Enfoque Teórico**

Introducción.....	9
1.1 El Capitalismo, globalización y neoliberalismo .....	16
1.2 Neoliberalismo y el capital humano, como elemento central.....	21
1.2.1 Schultz, Becker y Mincer: el capital humano y la educación como información .....	23
1.2.2 Aportes de los modelos endógenos a la teoría de capital humano....	29
1.3 ¿Qué es profesionalización?.....	32
1.3.1 La profesionalización: características culturales y pedagógicas de los docentes.....	39
1.4 Precarización y precariedad del trabajo docente.....	44

## **Capítulo II**

### **Modelos económicos y educativos en México**

2.1 El Estado de Bienestar y el desarrollo de la profesión .....	54
2.1.1 La educación en el Estado del bienestar: Reformas Educativas en México .....	58
2.2.2 Instituciones de formación inicial del magisterio mexicano durante el Estado de bienestar.....	71
2.2.3 La escuela Normal: la primera institución formadora de docentes en México .....	73
2.2.4 Los Centros de Actualización Magisterial: una institución para profesionalizar a los docentes en servicio .....	80
2.2.5 La Universidad Pedagógica Nacional: la nueva orientación formadora de los docentes en México .....	82
2.2 La educación en el Neoliberalismo: políticas públicas neoliberales .....	89
2.2.1 Políticas públicas en educación (1982-1988): la Revolución Educativa .....	91

2.2.2 Políticas públicas en educación (1988-1994): la Modernización Educativa .....	93
2.2.3 Políticas públicas en educación (1994-2000): continuidad de la Modernización Educativa.....	95
2.2.4 Políticas públicas en educación (2000-2006): verdadera Revolución Educativa.....	97
2.2.5 Políticas públicas en educación (2006-2012): Alianza por la calidad Educativa.....	99
2.2.6 Políticas públicas en educación (2012-2018): la Reforma Educativa .....	101
2.3 La universidad privada en México y la formación de los docentes.....	106
2.4 El modelo posneoliberal en México: La Nueva Escuela Mexicana.....	108
2.4.1 Políticas públicas en educación (2018-2024): cuarta transformación educativa .....	112

### **Capítulo III**

#### **Marco Metodológico**

3.1 Justificación del problema .....	121
3.2 Planteamiento del problema.....	122
3.2.1 Preguntas de investigación.....	125
3.2.2 Hipótesis .....	126
3.2.3 Objetivos.....	127
3.3 El diseño de la indagación: La investigación científica, el camino para explicar la realidad.....	127
3.3.2 Original.....	128
3.3.2 Documental.....	129
3.3.3 Operacionalización y matriz de análisis documental.....	130
3.3.4 Diseño cuantitativo .....	133
3.3.5 Longitudinal .....	136
3.3.4 Descriptivo y explicativo .....	137
3.3.7 Universo, población y muestra .....	137

3.3.8 Selección de participantes.....	139
3.4 Modelo conceptual y operacionalización de las variables en la investigación .....	140
3.5 Recolección de datos para la investigación, métodos y estrategias de análisis .....	147

## **Capítulo IV**

### **La profesionalización y precarización de los trabajadores de la educación en México ENOE (2005-2023)**

4.1 El maestro de educación básica: características sociodemográficas y culturales .....	156
4.2 Profesionalización de los trabajadores de la educación.....	163
4.3 Profesionalización y salarios de los trabajadores de la educación.....	168
4.4 Prestaciones de los trabajadores de la educación .....	178
4.5 El capital humano y la remuneración salarial .....	184

## **Capítulo V**

### **Sobre la profesionalización y precarización de los trabajadores de la educación en México**

5.1 La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México .....	198
5.2 Profesionalización docente: el asesoramiento y las comunidades de práctica .....	202
5.3 La evaluación en la profesionalización docente .....	205
5.5 Aportes para contextualizar la meritocracia en las políticas y culturas docentes .....	209

Conclusiones.....	216
Referencias Bibliográficas .....	228

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1 Número de normales públicas y privadas por estado .....	80
Figura 4.1 Distribución porcentual de docentes según el nivel en Educación Básica a nivel nacional.....	156
Figura 4.2 Distribución porcentual de los docentes de educación básica por área de formación inicial.....	158
Figura 4.3 Distribución porcentual de docentes de Educación Básica según el nivel de profesionalización a nivel nacional .....	159
Figura 4.4 Distribución porcentual de los docentes de Educación Básica por grupo etario y sexo.....	160
Figura 4.5 Distribución porcentual de las horas laborales de los docentes de educación básica.....	161
Figura 4.6 Distribución porcentual de docentes según el nivel en Educación Básica a nivel nacional.....	162
Figura 4.7 Distribución porcentual de los trabajadores de educación pública según su grado académico .....	167
Figura 4.8 Distribución histórica de los salarios mínimos en pesos en México ...	169
Figura 4.9 Distribución histórica porcentual de los trabajadores de la educación que perciben de 1 a 2 Salarios Mínimos en México .....	173
Figura 4.10 Distribución histórica porcentual de los trabajadores de la educación que perciben de 2 a 5 Salarios Mínimos en México .....	174
Figura 4.11 Distribución histórica porcentual de los trabajadores de la educación que perciben más de 5 Salarios Mínimos en México .....	175
Figura 4.12 Distribución histórica porcentual de los trabajadores de la educación por cohorte etario que perciben entre 1 a 2 SM en México .....	176
Figura 4.13 Distribución histórica porcentual de los trabajadores de la educación por cohorte etario que perciben entre de 2 a 5 SM en México .....	177
Figura 4.14 Distribución histórica porcentual de los trabajadores de la educación por cohorte etario que perciben más de 5 SM en México .....	178
Figura 4.15 Distribución histórica porcentual de los trabajadores de la educación basificados y no basificados en México .....	180

Figura 4.16 Distribución histórica porcentual de los trabajadores de la educación que tiene uno o dos trabajos en México .....	181
Figura 4.17 Distribución histórica porcentual de los trabajadores de la educación que tienen empleo formal e informal en México .....	182
Figura 4.18 Distribución histórica porcentual de los trabajadores de la educación acceso o sin acceso a la seguridad social en México .....	184

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1 Licenciaturas que se imparten a nivel nacional en las normales públicas y privadas por nivel educativo .....	81
Tabla 2.2 Licenciaturas que se imparten a nivel nacional en las unidades y subsedes de la UPN por nivel educativo .....	87
Tabla 3.1 Operacionalización del análisis documental .....	132
Tabla 3.2 Matriz de análisis documental.....	133
Tabla 3.3 Dimensiones de la precariedad laboral y sus causas.....	144
Tabla 3.4 Precarización laboral .....	145
Tabla 3.5 Profesionalización de los trabajadores de la educación .....	147
Tabla 3.6 Comparación de grupos.....	150
Tabla 4.1 Porcentajes y cantidades del personal que integra el sistema educativo por formación inicial .....	157
Tabla 4.2 Porcentajes y cantidades del personal que integra el sistema educativo por sexo y formación inicial .....	160
Tabla 4.3 Porcentajes del personal del sistema educativo público que integra el sistema educativo por formación inicial.....	164
Tabla 4.4 Histórico de salarios nominales mensuales estimados del personal que integra el sistema educativo .....	170
Tabla 4.5 Porcentajes del personal con posgrado que integra el sistema educativo por ingreso en salarios mínimos.....	172
Tabla 4.6 Porcentajes del personal que integra el sistema educativo público y privado en la muestra de estudio .....	185

Tabla 4.7 Porcentajes del nivel de profesionalización del personal que integra el sistema educativo público y privado en la muestra de estudio.....	186
Tabla 4.8 Medias salariales mensuales del personal que integra el sistema educativo público y privado en la muestra de estudio .....	190
Tabla 4.9 Medias salariales mensuales del personal que integra el sistema educativo público y privado en la muestra de estudio por modelo económico ....	191
Tabla 4.10 Tabla de prueba t para muestra independientes .....	192
Tabla 4.11 Tabla de prueba ANOVA de un factor para trabajadores de la educación del servicio público .....	193
Tabla 4.12 Tabla de prueba ANOVA de un factor para trabajadores de la educación del servicio .....	195

## Introducción

El modelo económico neoliberal implementó las políticas públicas en México a partir de comienzos de los años ochenta, con el propósito de aliviar la presión económica que se había acumulado en las arcas estatales a lo largo del periodo de Estado de bienestar, lo que derivó en cambios sociales, políticos y culturales. Entre los principales cambios de este modelo estuvieron las políticas de mercado y educación a nivel nacional.

Durante el modelo de bienestar el gobierno asumió la responsabilidad de garantizar el desarrollo económico y social de sus ciudadanos a través de políticas redistributivas, programas de seguridad social y servicios públicos. Ante este panorama, los beneficios laborales se ampliaron considerablemente con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de los trabajadores, reducir la desigualdad y protegerlos frente a riesgos sociales como el desempleo, la enfermedad y la vejez.

Uno de los pilares del Estado de bienestar fue la creación de Sistemas de Seguridad Social que cubrían las contingencias de los trabajadores y sus familias que incluía las pensiones por jubilación, invalidez, viudez y orfandad, además de prestaciones por enfermedad y maternidad. Este sistema proporcionaba una red de seguridad para los trabajadores cuando no podían continuar trabajando o sufrían alguna eventualidad. Adicionalmente, el Estado impulsó la adopción del salario mínimo, asegurando que los trabajadores recibieran un ingreso suficiente para cubrir sus necesidades básicas. Esto ayudó a reducir la explotación laboral y a mejorar las condiciones de vida de las personas que trabajaban en sectores con menor remuneración.

En el modelo del bienestar se establecieron leyes para mejorar las condiciones laborales, incluyendo la limitación de la jornada laboral, el establecimiento de un número máximo de horas trabajadas por semana y la promoción de descansos adecuados. También se introdujeron derechos como las vacaciones pagadas y el pago de horas extras, lo que mejoró el equilibrio entre el trabajo y la vida personal.

Mientras que, durante el modelo de Estado de bienestar, el Estado centraba la intervención gubernamental en la protección social para garantizar un alto nivel

de bienestar a la población, con el nuevo modelo neoliberal se promovió una mayor liberalización del mercado, una reducción del gasto público y una mayor flexibilización laboral. Como resultado, las condiciones laborales, bajo el neoliberalismo, sufrieron transformaciones significativas. Uno de los principios clave del neoliberalismo fue la flexibilización del mercado laboral y para lograrlo se impulsaron políticas que facilitaron la contratación y el despido de trabajadores. Esto permitió a las empresas adaptarse rápidamente a las condiciones cambiantes del mercado. Si bien esto buscaba aumentar la competitividad, también redujo la estabilidad laboral, haciendo más común el empleo temporal y el trabajo a tiempo parcial.

La reforma neoliberal en México incluyó la desregulación del mercado laboral, reduciendo las protecciones laborales establecidas bajo el modelo anterior de Estado de bienestar, con el objetivo de eliminar las barreras que, según la teoría del neoliberalismo, limitaban la eficiencia del mercado y la creación de empleo. En este contexto, se promovió una debilitación de los sindicatos y una reducción en el poder de la negociación colectiva. Las políticas neoliberales tendieron a favorecer las negociaciones individuales entre empleadores y empleados, lo que redujo la capacidad de los trabajadores para unirse y exigir mejores salarios y condiciones laborales. Esto llevó a una disminución en la afiliación sindical y una erosión de los derechos colectivos de los trabajadores.

La flexibilización y la competitividad en los mercados laborales condujeron al aumento de la precarización del empleo. Se incrementaron los trabajos temporales, a tiempo parcial y con contratos de corta duración, mientras que los empleos permanentes con beneficios sociales fueron cada vez más difíciles de obtener. Esto generó mayor inseguridad laboral y menor protección social para los trabajadores, que debieron adaptarse a condiciones más inestables.

Así, mientras el Estado de bienestar, promovido en la fase de desarrollo del capitalismo industrial, se basaba en un amplio gasto público en servicios sociales, como la educación, salud y seguridad social; bajo el neoliberalismo, el gobierno implementó recortes en el gasto social, con la idea de reducir el déficit y el tamaño del Estado. Esto afectó directamente los beneficios laborales como el seguro de

desempleo, pensiones públicas, contratos laborales, prestaciones por enfermedad, que fueron reducidos o privatizados.

El neoliberalismo promovió la privatización de los servicios públicos, como la salud y la educación. Al trasladar estos servicios al sector privado, amplios sectores de la población perdieron el acceso a los beneficios garantizados durante la etapa del Estado de bienestar. Estos servicios se convirtieron en productos de mercado, lo que aumentó la desigualdad en su acceso y su calidad. En particular, la política neoliberal enfrentó a los trabajadores de la educación a la precarización de sus condiciones laborales, además de responsabilizarlos por la calidad educativa y el deficiente en el nivel académico de los estudiantes.

En este sentido, el modelo neoliberal generó efectos adversos y contradictorios; por una lado, implementando políticas públicas enfocadas a incrementar la cobertura educativa bajo el discurso político de que los trabajadores más profesionalizados tendría mejores oportunidades y condiciones laborales, pero, por el otro, estas mismas tuvieron consecuencias desfavorablemente en las crecientes tasas de desempleados y la precarización de las condiciones laborales de los trabajadores incluso del propio sector educativo. Esto tuvo como resultado el acrecentamiento de las tasas de profesionalización de los empleados del sector educativo; pero a pesar de ello, las tasas de desempleo y condiciones de precariedad son persistentes en los trabajadores del sector. De ahí que haya que destacar que, en este contexto, el grupo etario de los docentes jóvenes, con inserción laboral más reciente, y que laboran en escuelas particulares, sean el más afectado por las políticas públicas laborales y educativas promovidas por el modelo neoliberal, muy a pesar de contar con mayores niveles de profesionalización, con más años de escolaridad en comparación con los profesores veteranos, que ingresaron durante el modelo anterior o a inicios de éste.

No cabe duda de que, durante el periodo neoliberal y posneoliberal los trabajadores jóvenes que ingresan al sector educativo, con mejores calificaciones y formación profesional, son mucho más afectados que sus predecesores por las condiciones de precariedad que se refleja en la falta de contratos, deficiente

seguridad social, nula posibilidad de jubilación, carga laboral extra y con mayores exigencias de profesionalización.

La profesionalización y la experiencia laboral son considerados necesarios en el sector educativo para tener mayor posibilidades de contratación. El Servicio Profesional Docente (SPD), que se instituyó durante el sexenio neoliberal de Peña Nieto y, que ahora es, la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM) en el periodo posneoliberal de López Obrador, mantiene entre sus exigencias y requisitos para el ingreso y la promoción en el sistema, mayores competencias y habilidades a los postulantes a cubrir una plaza de docente con cursos y estudios de posgrado. Es así como el capital humano, la experiencia laboral y educación formal, desde la lógica neoliberal centrada en el individuo y el desarrollo de sus capacidades, son reconocidos como requisitos indispensables para aumentar la productividad y competitividad de los trabajadores de la educación, lo que no necesariamente se refleja en la calidad de las ocupaciones, debido a la prevalencia e incluso, aumento, de la precariedad del trabajo docente a lo largo de aplicación de políticas neoliberales en México.

El presente trabajo de investigación plantea como su principal postulado teórico que a pesar de la alta profesionalización que tienen los trabajadores docentes sus condiciones de precariedad persisten y han cambiado poco con el actual modelo posneoliberal, iniciado con la administración del presidente Andrés Manuel López Obrador, en 2018. La indagación pretende dar cuenta desde el enfoque cuantitativo cuánto se han profesionalizado los trabajadores de la educación y cuáles son sus condiciones laborales. El estudio se apoya en el análisis documental para comprender la realidad laboral del magisterio, desde otras investigaciones en torno al proceso de profesionalización y precariedad laboral de los docentes del sistema de educación básica y media superior en México.

La investigación comprende un análisis estadístico con la base de datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) (INEGI), durante el periodo comprendido entre 2005-2023, para observar el nivel de profesionalización entre los empleados del sector educativo a lo largo de los últimos 18 años. El estudio considera dos grupos etarios, los docentes jóvenes y adultos en dos modelos

económicos: el neoliberal y posneoliberal para determinar cómo se han modificado las tendencias de profesionalización de los trabajadores docentes, y cómo han evolucionado las condiciones de calidad y precarización de dichos trabajadores, a partir de la disposición o no de seguridad social, contratos laborales, jornada de trabajo, número de empleos.

Adicionalmente, la indagación profundizó en la realidad laboral de los trabajadores de la educación, a partir de un análisis comparativo entre los docentes que laboran en el sector público y privado, a partir del supuesto de que las condiciones de precariedad laborales pudieran afectar mucho más a los trabajadores del sector privado. El tipo de estudio es explicativo. Incluye diversos cruces de variables para explicar la realidad de los trabajadores docentes, sujetos de estudio. En cuanto a las técnicas estadísticas implementadas, se hace aplicaron pruebas de comparación de medias: para dos muestras con datos independientes y análisis de varianza de un factor (ANOVA). En adición, se desarrolló un análisis documental con las dos principales dimensiones: profesionalización y precarización de los trabajadores de la educación, a partir de otras investigaciones, a fin de contextualizar e interpretar la realidad laboral que enfrentan los trabajadores docentes.

Respecto a la estructura del estudio, este se conforma de cinco capítulos, esta introducción y un apartado de conclusiones, más anexos.

El primer capítulo, presenta un acercamiento teórico al objeto de investigación. En este apartado se plantea la transición del modelo económico del Estado de bienestar al neoliberalismo, sus condiciones, contradicciones, beneficios y adversidades. En este se abordan las teorías económicas del Capital humano, asociada a la propuesta teórica neoliberal que vincula a la educación como generadora de capacidades y el mercado de trabajo, así como la profesionalización, y el proceso de flexibilización y precarización laboral de los trabajadores de la educación en dicho modelo económico.

En un segundo capítulo, se describen los modelos educativos implementados en México durante los modelos de Estado de bienestar, neoliberal y posneoliberal. El Estado de bienestar es descrito a través de las instituciones

creadas para formar a los profesores, el neoliberal con los planes sexenales de educación y sus políticas liberalistas, el posneoliberal con el desarrollo de la Nueva Escuela Mexicana, su política e ideología educativa.

Un tercer capítulo, da cuenta del proceso metodológico y el diseño de la investigación. En este apartado se realiza un planteamiento que pone a prueba los postulados teóricos analizados en el primer capítulo. Se incluye la delimitación, población, enfoques de indagación, operacionalización de las variables e instrumentos de investigación, que incluyen las pruebas de hipótesis de comparación de medias para dos muestras con datos independientes y pruebas de análisis de varianza de un factor (ANOVA).

El cuarto capítulo, expone los hallazgos sobre la profesionalización y precarización de los trabajadores de la educación en México, a partir de datos de la ENOE (2005-2023). Los resultados exponen las relaciones existentes entre los grupos etarios y su grado de profesionalización, por sexenios y años en el periodo que comprende la muestra. Adicionalmente, se exponen las medias salariales corrientes por sexenio para determinar las variaciones entre modelos económicos. En sumativa, los resultados también muestran las condiciones de precariedad y su evolución a lo largo del periodo de tiempo considerado, analizado por sexenio.

El quinto y último capítulo, presenta la discusión documental sobre la profesionalización y precarización de los trabajadores de la educación en México. Este apartado expone los datos e interpretaciones de los resultados de diversas investigaciones y propone alternativas para mejorar la calidad educativa.

En las conclusiones se destacan los resultados en relación con las hipótesis y objetivos generales y específicos planteados en el apartado metodológico y se destacan algunos de los hallazgos y las limitaciones del estudio. En adición, se dejan abiertos los posibles derroteros que podrían tomar futuras investigaciones a partir de los resultados obtenidos.

# **Capítulo I**

## **Enfoque teórico**

## **1.1 Capitalismo, globalización y neoliberalismo**

El capitalismo es un sistema económico y social caracterizado por la propiedad privada de los medios de producción y la orientación hacia el mercado. En el capitalismo, las decisiones sobre la producción, distribución, consumo de bienes y servicios se basan en gran medida en la interacción de la oferta y la demanda en los mercados libres (Figueroa, 1996). Entre los elementos clave del capitalismo se encuentra la propiedad privada: los individuos y las empresas privadas poseen y controlan los recursos económicos, como la tierra, el capital, y las empresas. La propiedad privada brinda derechos que permiten vender, transferir y usar los bienes de los dueños. No obstante, es dinámica. “La estructura económica capitalista experimenta un cambio permanente con la introducción de nuevos bienes de consumo, nuevos métodos de producción y nuevas formas de organización industrial en un proceso continuo de destrucción creativa” (Sánchez, 2005. p. 84).

En este modelo, la oferta y demanda determinan los precios y la distribución de los bienes y servicios sin la intervención estatal. Además, la competencia entre las empresas busca atraer la atención de los consumidores, lo que implica que a largo plazo los procesos de producción sean más eficientes y mejore la calidad de los productos. Para lograr esto, se realiza mayor inversión, expansión de la producción y e innovación tecnológica.

El capitalismo ha enfrentado críticas porque ha generado desigualdades económicas entre países y segmentos de la población, ya que la búsqueda de nuevos mercados fomenta condiciones laborales precarizadas que conllevan explotación, generando mayor pobreza. “La revolución burguesa tuvo dos caras: de un lado las luces, los derechos del hombre moderno, el progreso universal. Del otro la oscuridad, el saqueo del resto del mundo, la servidumbre, la explotación” (Cazenave & Levín, 2021. p.63).

Además, con este modelo económico se ha fomentado la división y especialización del trabajo con el propósito de hacer eficiente los procesos productivos, lo que crea exclusión laboral. Otro aspecto negativo es que en el modelo capitalista el Estado tiene un papel limitado, sus acciones se enfocan sólo a proteger los derechos de propiedad y a regular ciertos aspectos del mercado, lo

que impide la regularización de las condiciones laborales. Por otra parte, el capitalismo es propenso a ciclos de auge y recesión, lo que genera periodos de inestabilidad económica. Además, la producción y el consumo intensivos que promueve este modelo resultar en daños ambientales significativos.

La caída del muro de Berlín y la perestroika significó el triunfo del capitalismo “cuya evolución nos lleva a la globalización” (Flores, 2016. p. 32). Un suceso multidimensional que abarca aspectos económicos, políticos, sociales, culturales y tecnológicos, que conlleva la interdependencia y conexión de los países y sujetos a nivel mundial. Es un “proceso que integra a nivel mundial el conocimiento, tiene su referente histórico en los cambios en las formas de abordar procesos, métodos e información” (Flores, 2016. p. 27). El desarrollo de la globalización en la dimensión económica generó un aumento en el comercio mundial de bienes y servicios con la reducción de las barreras arancelarias. Este flujo de capital ha traspasado las fronteras por medio de diversos instrumentos financieros que han facilitado la expansión de empresas multinacionales.

Estos cambios económicos también favorecieron el desarrollo de organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI) o la Organización Mundial del Comercio (OMC) que establecen y promueven normas de interacción económica global. Con la consolidación de estas instituciones a nivel mundial se ha fomentado la firma de acuerdos y tratados internacionales para regular el comercio y la inversión económica.

La globalización bajo la influencia de la vertiente económica nace con el comercio internacional y se fue expandiendo hasta producir la movilidad de los factores de producción en el mundo, redimensionando la distribución geopolítica de los factores de producción en el mundo. (Flores, 2016. p. 30)

Sin embargo, la globalización económica también trae consigo cambios socioculturales como lo es la migración, fenómeno que aumentó con el desarrollo económico de algunos países y el acrecentamiento de la pobreza en otros. La migración a nivel mundial tiene diversos factores entre los cuales se encuentran los laborales, que son un efecto directo del creciente intercambio económico.

La migración ha desplazado a miles de personas buscando mejores condiciones de vida. Es claro que, la desigualdad socioeconómica entre países ha generado pobreza de la que se busca escapar. Esta migración trae consigo la difusión de nuevas ideas, valores y prácticas culturales.

Otra dimensión que se ha fortalecido con el proceso globalizador es el desarrollo tecnológico que se ha consolidado con la colaboración internacional en investigación científica, desarrollo y difusión de tecnologías como la Internet. En esta etapa, por ejemplo, los teléfonos móviles y redes sociales permiten una comunicación instantánea y global. La globalización y el desarrollo económico acrecientan la innovación y la transferencia de tecnología a nivel mundial, mejorando la productividad y la eficiencia en diversos sectores.

La superioridad de los nuevos productos y métodos (en eficiencia, precio y calidad) frente a los viejos conduce a la eliminación de estos últimos, a una revolución de la estructura económica y a la creación de períodos cortos de crisis y ajuste. Las innovaciones, resultado del proceso de competencia dinámica entre los empresarios, son el motor del sistema económico y la razón principal de sus increíbles tasas de crecimiento. (Sánchez, 2005. p. 84)

Los defensores de la globalización consideran que este proceso trae ventajas como el crecimiento económico y la generación de empleos por el acceso a mercados globales. Además, defienden que la integración global ayuda a que los países pobres reduzcan sus tasas de pobreza y, por consecuencia, mejoren sus niveles de vida. Esta suposición se basa en que el acceso a diversos bienes y servicios para los consumidores favorece precios competitivos. En adición, se proclama que la globalización ha facilitado el intercambio de información, conocimiento y educación a nivel global.

En contraparte, sus detractores y críticos expresan que la globalización ha generado desigualdad tanto entre naciones como con la población, beneficiando desproporcionadamente a ciertos sectores y regiones. En adición, aseveran que las prácticas laborales son injustas y de explotación intensivas por las deficientes regulaciones laborales. Otro aspecto negativo, es que con este desarrollo y comercio a gran escala se ha generado mucha más contaminación y acelerado el cambio climático. Los críticos aseveran que la globalización trae consigo un

proceso de homogeneización cultural, que favorece las culturas dominantes occidental.

Fue en la década de los años setenta que una serie de teorías económicas fueron propuestas para cuestionar la organización socioeconómica planteada en el Estado del bienestar, la proposición fue una teoría económica y política que tenía por objetivo limitar la intervención del Estado en la economía, el llamado “neoliberalismo”.

A esta nueva corriente capitalista, se le puede definir como un conjunto de ideas políticas y económicas que establecen la independencia económica y el mercado libre, lo que incluye la privatización, desregulación y la no intervención del Estado en las actividades económicas. Desde la perspectiva neoliberal, dejar fuera las actividades económicas del Estado tiene por objetivo el desarrollo de la iniciativa privada. Es así como, con el Estado exento de las actividades de producción económicas, se dio una reestructuración social entorno a los intereses y capitales privados.

Con los nuevos supuestos económicos, se buscó mostrar al Estado como “cuestionado y debilitado en lo doméstico e internacional, en el sentido de la toma de decisiones referente a lo político, económico y social” (Fermín & Naím, 2001. p.56). En este derrotero se materializó el proceso de globalización, que no es otra cosa más que una interdependencia económica donde las empresas privadas y el mercado sobrepasan las fronteras de los estados. Este proceso económico implicó la integración de las economías nacionales, con el fin específico de incrementar los intercambios de bienes y servicios a nivel internacional.

Sin embargo, el análisis realizado por diversos teóricos refiere que el neoliberalismo y la globalización han dado lugar a una sociedad que vive en constante crisis. Característico de lo ya mencionado, es que los derechos de los sujetos giran en torno al campo económico. Desde este punto de vista, se percibe al sujeto como mano de obra barata, solo necesario por su esfuerzo individual materializado en su capacidad productiva, pero con carencias respecto a su seguridad en el trabajo, un efecto conocido como exclusión laboral. Con el neoliberalismo, la dinámica del mercado pasó factura a los trabajadores y

profesionistas al exigir mayor especialización para mantener la alta competitividad y productividad que exigen los mercados.

En definitiva, con el modelo neoliberal las relaciones laborales mutan, como ya se mencionó; el trabajador es el agente más afectado con la pérdida de los beneficios que alguna vez alcanzó en el Estado del bienestar. ¿Pero qué es el profesional en el Estado neoliberal? El profesional en el neoliberalismo no es más que un trabajador calificado que compite día a día por mantener su trabajo dando su mayor esfuerzo para alcanzar las metas productivas. Los estudios superiores solo lo califican más para laborar, pero a pesar de su alta cuantía se sujeta a la misma normativa que los demás trabajadores, a pesar de que la narrativa neoliberal apuesta por la educación como un pilar fundamental para el desarrollo económico.

En la nueva forma de producción se requiere que los profesionistas y trabajadores se adapten y conformen como empleados aislados, individualizados. Aunado a esto, se precariza su salario y sus provisiones en seguridad social; pero eso no es todo, se pierden la pensión y los contratos de largo plazo. Es claro que, el profesionista se somete a las mismas condiciones que un empleado común, como no pertenecer a un sindicato, firmar contratos de empleo temporal o parcial con escasas prestaciones de seguridad social, bajos salarios y largas jornadas de trabajo.

Si se presta atención, en la reorganización del sistema neoliberal se dio una transformación del trabajo y de los beneficios sociales del personal, es claro que el profesionista tampoco escapó a esto. En la etapa del bienestar el profesionista gozó de un status que le brindó mayores prestaciones que al resto de empleados, sin embargo, al darse el cambio paradigmático económico, el profesionista paso a ser un empleado especializado más. Las nuevas generaciones de profesionistas se enfrentaron a diversos retos que no afrontaron sus homólogos anteriores lo que generó una nueva problemática social. En definitiva, el neoliberalismo favoreció la desintegración social de la clase trabajadora y profesionista.

En conclusión, el neoliberalismo hace una crítica al Estado del bienestar donde reclama su intervención en lo económico y en lo político, además, desapruueba la lucha por los derechos laborales y la asistencia social. El

neoliberalismo considera que el sector privado es competente para atender estas demandas que también considera muy rentables.

## **1.2 Neoliberalismo y el capital humano, como elemento central**

El estudio de la profesionalización docente se puede abordar desde distintas perspectivas teóricas, pero la principal, central, es la de una concepción económica. Desde esta perspectiva, el capital humano se considera como un factor o estrategia para generar desarrollo económico y social, que favorece la meritocracia, donde se le hace creer a los individuos que los méritos académicos les permite mejorar su condición socioeconómica. En esta investigación, se estudia el proceso de profesionalización docente como un pilar del desarrollo socioeconómico de la estructura social y con la lógica de reforzar el desarrollo del mismo sistema educativo ante la crisis que enfrenta. De ahí que se plantee, en sentido crítico, el análisis del capital humano como condicionante de la mejora socioeconómica de los trabajadores de la educación.

Según Smith (1776) “el hombre ha sido educado a costa de mucho trabajo y tiempo y, por lo tanto, debe realizar un trabajo que le reembolse el costo de su formación con al menos los beneficios ordinarios de un capital de igual valor”. Las diferencias entre ganancias y rentabilidad entre las economías que se manejaban bajo el mismo paradigma de acumulación de capital dieron cuenta de que el aumento de instrumentos y maquinarias no era el único factor responsable del crecimiento económico. De ahí que, desde una perspectiva financiera, se considerara que el desarrollo económico se debía a la ampliación del capital físico y la fuerza laboral del individuo. Esto se resume en la máxima de que el ingreso era mayor si la tecnología también lo era, pero, por el contrario de lo que se supondría, se percibió que, en industrias que presentaban estructuras y organizaciones similares se presentaban diferencias en los niveles de producción. Esto hace cuestionarse y suponer que, desde esta lógica, las instituciones educativas a pesar de presentar la misma organización mostrarán diferentes resultados académicos.

Las concepciones e interpretaciones alrededor de la noción de capital humano comienzan a desarrollarse a mediados del siglo XX, con diversas obras

que se refieren a este constructo como una economía que se basa en el conocimiento, el recurso humano y el capital intelectual del individuo (Cannan, 1928; Mincer, Romer, 1986; Acemoglu. Pero son Schultz (1960; 1961; 1962) y Becker (1962; 1964), quienes con sus postulados sociológicos consideran que el crecimiento y desarrollo económico de la sociedad occidental podrían explicarse a través de una variable llamada “capital humano”: variable relacionada con el nivel de formación y especialización que alcanzan los individuos en una sociedad.

El capital es un componente en el proceso de producción, se entiende como el material, las instalaciones, maquinaria, materias primas que permiten crear bienes de consumo. Según Parkin, el capital es la herramienta, instrumento, maquinaria y edificios que favorecen la producción de bienes y servicios. Desde la perspectiva económica, el capital es el total de recursos físicos y financieros que posee una entidad económica. En el caso del capital humano, es el personal con todos sus conocimientos adquiridos a lo largo del tiempo.

El capital humano es un término para nombrar la variable grado de formación y de la productividad de los sujetos involucrados en un proceso productivo, que también puede ser entendido como el conjunto de recursos humanos que posee una institución. El término de capital humano es considerado relevante a nivel social y empresarial, porque en él se plasman las estrategias de desarrollo humano que favorecerán la productividad y competitividad en determinado sector. Tiene como trasfondo el desarrollo de las capacidades humanas para mejorar el funcionamiento de una institución o una empresa. Este concepto teórico tiende a revalorizar a los individuos según el desarrollo de sus capacidades y habilidades adquiridas.

Esta concepción se desarrolló en el siglo XIX en los países industrializados con el fin de valorar el conocimiento como motor para desarrollar habilidades y destrezas que favorecen la productividad del individuo. Es a partir de los años 50's del siglo XX que en el plano económico se comienza a considerar la valorización del capital humano, al poner énfasis en las habilidades, conocimientos y hábitos como un capital intangible que busca satisfacer las necesidades sociales e individuales.

A lo largo del siglo XX se dieron grandes descubrimientos científicos que favorecieron el desarrollo económico, tecnológico y social de la humanidad, con ello se modificaron las relaciones de producción y, se determinó que, el conocimiento jugaba un papel importante en el proceso de producción.

El capital humano puede conceptualizarse como un valor intangible e inmaterial que está determinado por los propios sujetos, son el conjunto de habilidades experiencias conocimientos destrezas que han desarrollado y que poseen los sujetos que forman parte de una empresa institución u organización. Es el capital humano de estas personas lo que favorece que las instituciones, empresas u organizaciones alcancen sus objetivos y aumenten sus beneficios. Por lo tanto, es importante que cada una de las empresas, instituciones u organizaciones inviertan en la formación y desarrollo profesional de los individuos que forman parte de ellas.

En definitiva, el capital humano de un sujeto es la acumulación de las habilidades y capacidades intangibles que lo ayudan a mantener y aumentar la productividad e innovación en su labor. Según Benfeldt (1994), se tiene que considerar que la cultura y los conocimientos se acumulan, filtran, procesan, seleccionan y son transmitidos de una generación a otra para que esta perdure.

### **1.2.1 Schultz, Becker y Mincer: el capital humano y la educación como una inversión.**

Es hasta la segunda mitad del siglo XX, con la proliferación de estudios sobre la economía educativa, que se tuvo la necesidad de explicar el desarrollo económico y su relación con la educación. Es así, que Schultz (1959) realiza los primeros estudios sobre lo que denominó la teoría del capital humano, en la cual reconoce que los fenómenos macroeconómicos incluyen factores como el capital, el trabajo y las habilidades de los trabajadores. Según Schultz (1959), el gasto de la educación no era necesariamente un consumo, sino también una inversión y financiamiento a largo plazo.

Según Schultz (1959), el capital humano son todos “aquellos componentes cualitativos tales como la habilidad, los conocimientos y atributos similares que

afectan la capacidad individual para realizar el trabajo productivo y los gastos introducidos para mejorar esas capacidades que aumenta la productividad del trabajo generando un rendimiento positivo”. Desde esta asunción, el sujeto es considerado un capital porque cuenta con conocimientos, técnicas y aptitudes que tienen un valor productivo y que lo hace diferente a los demás individuos.

Schultz (1959), expresa que la educación es una inversión, por tanto, cuando los individuos invierten en sí mismos aumentan sus posibilidades de trabajo y bienestar. Esto hace entender la postura para el magisterio en México, donde se plantea el discurso de que los docentes más capacitados y profesionalizados acceden y se promocionan de mejor manera en el sistema. Según Schultz (1959), los sujetos que ingresan al campo laboral llevan consigo sus habilidades, destrezas y el bagaje de conocimientos para desarrollar su labor, por lo tanto, se configura en un capital. En el caso de los profesores, hay que aclarar que el bagaje cultural difiere entre ellos al provenir de diversos contextos y niveles socioeconómicos y es la formación inicial la que busca homologar sus conocimientos para desempeñar su labor.

Otro punto que permite entender porque se favorece en el actual sistema educativo la formación inicial y profesionalizante como capital humano, es el ingreso y promoción de los docentes que han egresado de escuelas formadoras de maestros como las normales, universidad pedagógica y los centros de actualización del magisterio. Las actuales políticas educativas estipulan que los maestros egresados de estas instituciones tienen prioridad al momento de realizar su ingreso al sistema educativo porque son formados con los planes y programas educativos oficiales.

Según Schultz (1959) los adelantos científicos y la mejora en la calidad de vida de la población son beneficio de la escolarización entre los sujetos, por tanto, los trabajadores deben especializarse para ingresar al campo laboral, por lo cual, asumiendo esta postura, la actual legislación educativa plantea que los profesores deben profesionalizarse y capacitarse constantemente, porque la calidad tiene un gran valor y se manifiesta a través del capital humano, consideración que se tiene en cuenta en el sistema educativo a la hora de aseverar que la formación y

especialización de los cuadros docentes mejorará el rendimiento académico de los alumnos.

Desde su óptica, Schultz (1970) plantea que la educación es un consumo cuando se disfruta de actividades culturales, una inversión si se mejora el salario, bienes inmuebles o el status y, una pérdida si esta educación no contribuye a mejorar o a disfrutar la vida. El cuestionamiento es, ¿con el proceso de profesionalización docente mejora la práctica educativa en las aulas?, ¿el maestro tiene tiempo fuera de la escuela para disfrutar de actividades culturales?, ¿el profesor disfruta de una mejora en su salario?, ¿la exigencia de profesionalización y capacitación reditúa en el rendimiento académico de sus alumnos?

En definitiva, para Schultz (1961) la clave para contribuir al desarrollo del bienestar entre la población es invertir en la educación como un factor de calidad de vida, es así como denomina dicha inversión como capital humano. Desde este horizonte, es posible comprender los cambios en política educativa en los últimos años en México, donde el nivel medio superior se integra a la educación gratuita y se vuelve requisito de ingreso al campo laboral. En México, durante las dos últimas décadas, el gobierno federal destinó grandes presupuestos para capacitación y evaluación del magisterio con la premisa de mejorar la calidad educativa. Porque desde la perspectiva neoliberalista, la educación es generadora de capital en la economía e influencia para que los individuos asuman que deben de procurarse la profesionalización adecuada en bien del colectivo.

Desde la postura de Schultz (1959), la industria y el gobierno no tiene ninguna responsabilidad respecto a la inversión educativa a pesar de que ellos se benefician de esto, como suele ser el caso de los docentes; quienes, además, tienen que cubrir por sus propios medios los costos de su profesionalización o capacitación y deben realizarlos fuera de sus horarios de trabajo. El supuesto, congruente con Schultz (1959), es que la inversión retornará en tasas altas en mayor medida al individuo, por tanto, es él quien debe asumir sus costes.

En el caso del magisterio en México, los datos apuntan a que hay alrededor de un millón de profesores en servicio a nivel de educación básica. Estos maestros tienen que profesionalizarse y capacitarse según las prerrogativas del USICAMM

para ascender en el escalafón. El gobierno federal imparte cursos de actualización en los CAM, estos están diseñados para la promoción horizontal y vertical de los profesores en servicio, por tanto, no tienen costo alguno. No obstante, estos, según los comentarios que se pueden rescatar entre el magisterio, es que no favorecen su formación y su práctica o que su vigencia es corta, solo tres años.

Según Schultz (1959) la inversión en profesionalización retornará al individuo, por eso los maestros asumen que para mejorar su condición laboral tiene que estudiar posgrados y es lo que hacen. En el caso del magisterio en México, sí existe un aumento salarial cuando los docentes estudian un posgrado, sin embargo, ese aumento depende de cada estado a pesar de ser maestros federales: en educación básica los salarios no están homologados.

Por su parte, Becker (1964) define el capital humano como el conjunto de las capacidades productivas que un individuo adquiere por la acumulación de conocimientos generales o específico, pero va más allá, al declarar que la construcción de capital humano es un proceso que toma tiempo y gran inversión por parte del individuo. Desde su perspectiva, lo más lógico es que el periodo de inversión sea proporcional a la retribución salarial, esto se visualiza en la actualidad con el pago de salarios. Por ejemplo, en el magisterio dos profesores ingresaron a laborar y desempeñan el mismo trabajo, pero sus salarios no son iguales. uno de los factores que incide en esta diferencia es el nivel de estudios.

Según Becker (1964) la institución, organización o empresa considera que las cualidades, aptitudes y competencias son mayores en el sujeto con mayor formación. En el caso de los profesores de nuevo ingreso en México, se observa que se asignan distintos salarios al momento del ingreso y eso depende de su formación, licenciatura, maestría o doctorado; el maestro que ingresa con doctorado es el que más ganará, en congruencia con Becker (1964), Schultz (1959) y Musgrave (1994).

Becker (1964) diseñó un modelo para comprobar que el empleado era quien financiaba su proceso educativo. Para él cuando el trabajador se encontraba en preparación su salario era menor al que podía obtener después de su formación y capacitación. Ante esta situación, las empresas u organizaciones tienen que

aumentar los costos de los productos y, de esa manera, se estabilizaba el proceso productivo. Ese es el caso de los productos que implican desarrollos tecnológicos y científicos. Como dice Becker (1964), su personal tiene mayor formación y, por tanto, sus productos son más gravosos.

Sin embargo, desde el análisis del modelo de Becker (1964), se deduce que el sector público no puede aumentar los costos de los servicios como es el caso de la educación, ya que el gobierno es el que aporta el financiamiento., ¿Qué sucede entonces? A pesar de que el sector educativo en México tiene una gran inversión, el número de docentes es muy alto y la exigencia de profesionalización es mayor, el problema que enfrenta el sistema educativo es que es mayor la cantidad de docentes profesionalizados, pero las raquílicas retribuciones salariales, convierten al magisterio en una profesión de tercera.

Becker (1964) hace una aportación a lo ya planteado por Schultz (1959). Desde su perspectiva, la formación es de dos tipos: la genérica y la especializada o específica. La formación genérica es aquella que es costeada por el sujeto y que le aporta un capital humano que le permite integrarse a alguna institución, organización o empresa; para los profesores sería sus estudios de licenciatura., La formación especializada, es la capacitación que los trabajadores reciben en su lugar de trabajo y, que asevera, aumenta la productividad marginal: en el caso del magisterio, corresponde a los cursos y talleres que se ofertan por parte de la SEP. Becker (1964) afirma que la formación especializada se orienta a los procesos internos de la empresa, institución u organización y, que es la más valorada y mejor pagada en la industria; sin embargo, si el trabajador cambia de empleo no le brinda un valor agregado a su capital. Ante esta aseveración de Becker hay que hacer una corrección porque en el caso del magisterio funciona de manera contraria. En el sistema educativo mexicano, los docentes reciben la oferta de cursos y talleres (formación especializada) con un catálogo a nivel nacional que tienen por objetivo actualizar a los maestros y que son costeados por el gobierno. Sin embargo, estos cursos son un requisito para la promoción y no tienen impacto directo en la percepción salarial del profesor si este no se promueve. Por otra parte, la formación genérica, como la nombra Becker (1964), es costeada por el maestro y

corresponderían a los estudios de posgrado, que en muchas ocasiones no tienen relación con la pedagogía y mejora de la práctica educativa; pero que optimizan la prestación salarial del maestro.

Becker (1964) hace otra aseveración al decir, que los trabajadores con mayor formación especializada corren menor riesgo de despido ya que la empresa, institución u organización tendría pérdidas; en el caso del magisterio en México, las plazas de docente son vitalicias. Ante esto hay una cuestión que cabe considerar, Becker (1964) comenta que la formación genérica es común entre los trabajadores que ingresan a laborar, no obstante, en el caso del sistema educativo mexicano, durante muchos años era común que ingresarán profesionales de distintas áreas del conocimiento para impartir docencia y, según las autoridades educativas, esto generó el rezago educativo. En la actualidad, con las políticas educativas implementadas por el USICAMM, se emiten los perfiles que pueden cubrir las distintas vacantes en el sistema educativo, lo que cierra el acceso a otras profesiones. En conclusión, Becker (1975, p. 71-85) considera que “el agente económico tiene un comportamiento racional, invierte para sí mismo y esa inversión se realiza en base a un cálculo maximizado sujeto a una restricción presupuestaria en un mercado de competencia perfecta”.

Mincer (1974) es otro economista que realizó aportes a la teoría del capital humano de Schultz y Becker, al proponer una ecuación que pretende dar explicación a funciones microeconómicas para establecer la tasa salarial de un individuo, según su capital humano. Para Mincer la capacitación que se da en la empresa genera que sus trabajadores tengan un aumento en su nivel de ingresos como ya lo había mencionado Becker (1964); al igual que él, Mincer considera que cuando el sujeto se propone capacitarse se pospone el aumento de sus ingresos. Por lo tanto, para Mincer (1974) los sujetos son seres racionales que toman sus decisiones con base en la maximización de sus ingresos y movilidad laboral dentro de la empresa.

Desde esta postura, se puede aseverar que los docentes son individuos racionales que toman la decisión de realizar cursos o talleres y estudiar un posgrado. Retomando lo dicho por Mincer (1974), los profesores del sistema

educativo mexicano son trabajadores que tienen un salario base que sufre pequeños aumentos año con año. La actual política educativa, que sigue las disposiciones neoliberales del Banco Mundial desde 1992 con programas como Carrera Magisterial (CM) y que estuvo vigente hasta 2014; disponen que si los maestros desean tener un aumento salarial mayor deben participar en los concursos de promoción o escalafón. Por tanto, los docentes tienen que pensar sobre las implicaciones en el proceso de formación o profesionalización en cuestión de tiempo y recursos. Y es así, como lo plantea el modelo de Mincer (1958, p. 282-285) que la distribución de las remuneraciones de los docentes está directamente relacionada con el nivel de educación, lo que provoca a su vez el diferencial salarial, que genera la brecha de ingresos entre los trabajadores de la educación.

En definitiva, para Mincer (1974) como para Becker (1964) cuando el trabajador se especializa o capacita, su salario aumenta, en gran parte a que en la industria la empresa tiende a crecer y requerir puestos más calificados. La tendencia, según Mincer (1974), es que la especialización y capacitación aumentará gradualmente, algo que se ha suscitado en el sistema educativo en los últimos años. Pero hay considerar que a diferencia de lo planteado por Mincer (1974), el personal con mayor capital humano en el sistema educativo no es el que ocupa los grados más calificados dentro del organigrama institucional, la razón es simple, la escuela no es una empresa que reditué económicamente.

Mincer (1974) incluía en su logaritmo el ingreso salarial como variable explicada, y la escolaridad y los años de experiencia como variables explicativas (Cardona, Montes, Vásquez, Villegas & Brito, 2007). Estas tres variables se toman en este estudio para el análisis cuantitativo de la profesionalización de trabajador docente en México.

### **1.2.2 Aportes de los modelos endógenos a la teoría de capital humano**

En teoría económica el modelo endógeno postula que el crecimiento económico es el resultado de factores internos que no dependen en su totalidad de variables externas como lo propone la teoría neoclásica. Entre sus postulados se aclara que el capital humano, como conocimiento e innovación son indispensables en el

desarrollo económico. Otra aseveración de los modelos endógenos es que el diseño e implementación de ciertas políticas tiene efectos positivos en la tasa de crecimiento a largo plazo. King y Rebelo (1991) consideran que los efectos de las políticas sobre desarrollo son cuantitativamente importantes, tal es el caso de la educación e investigación. En los modelos endógenos es posible encontrar relaciones entre variables endógenas y exógenas como son las políticas públicas. Estas últimas, están predeterminadas y siempre mantendrán el mismo valor. Así mismo, en los modelos endógenos la innovación como progreso técnico se considera como un resultado de la formación y capacitación de los sujetos con el objetivo de beneficiarse salarialmente.

Entre los antecedentes de la teoría del capital humano, encontramos que Schultz (1958), Becker (1964) y Mincer (1974) analizaron los efectos de la formación de los individuos en el sistema económico. Parten de la idea de que el sujeto es la unidad de análisis para estudiar el funcionamiento de los mercados con factores como la demanda y la oferta. Para ellos el sistema económico es el resultado del comportamiento y la voluntad de los sujetos, dónde la competencia es imprescindible.

Es hasta los años 90, con la postulación de modelos de crecimiento endógeno, que el interés por la teoría del capital humano tomó otra dirección, ya que se supuso que el capital del individuo favorece el crecimiento económico. Con los modelos de Lucas (1988; 1993), Romer (1990), King y Rebelo (1991), Stokey (1991), Young (1991) y Acemoglu (1997), se confirma que el capital humano es estimulado por los avances tecnológicos y, en consecuencia, aumenta la productividad en el proceso productivo. Esto se puede observar en el proceso de formación continua y profesionalización de los maestros en México. Por ejemplo, el catálogo de cursos que la SEP imparte contempla temáticas como habilidades digitales básicas o el manejo de plataformas Mooc. Así mismo, entre los programas de profesionalización docente se encuentran maestrías en tecnologías digitales para la educación.

Analicemos un poco más a detalle los modelos endógenos de Lucas (1988) y Romer (1986; 1990): en primer lugar, el modelo de Lucas (1988), quién se

pregunta de dónde surge la productividad propuesta por Solow (1956), quien asevera que la introducción de tecnología explica el crecimiento continuo en el nivel de ingreso per cápita y que la producción del trabajador sólo depende de la cantidad de capital por empleado. Para Lucas (1988) el desarrollo del capital humano está relacionado con dos aspectos: el tiempo que los individuos dedican a su preparación y, en segundo lugar, la calidad de la educación que tiene el sujeto.

Desde esta asunción, se entiende que la política educativa mexicana exige que los maestros acumulen cursos y talleres por un total de 200 horas que les ayudarán en su ingreso o promoción en el sistema educativo. Así mismo, se recompensa a los maestros que realizan estudios de profesionalización en programas académicos de calidad. Una muestra de ello es la beca comisión por reconocimiento, que incluye un permiso para no laborar y el pago íntegro del salario durante el tiempo que el profesor realiza sus estudios de posgrado.

En adición a lo ya expuesto, Lucas (1988) propone que la productividad está condicionada por la acumulación de capital humano y, adiciona, que el aprendizaje se da por la experiencia. Se asume así, que los cursos y talleres que toman los docentes ayudan a mejorar su práctica docente y, que el maestro con más estudios tiene mejores resultados académicos en sus grupos.

Por su parte Romer (1986; 1990), quien hace una distinción a lo planteado por Lucas (1988), considera al capital humano como un factor en la producción de bienes finales. Según Romer (1986; 1990), el capital humano tiene injerencia directa en el desarrollo de la tecnología. Es así como, es de suponer desde esta visión, que el profesor con mayor capital sea capaz de innovar en el aula y hacer uso de las tecnologías educativas.

En definitiva, para Romer (1986; 1990) el capital humano incrementa la investigación al igual que la tecnología, porque la producción individual es proporcional a las ideas y se apoya del acervo total de conocimientos. Por tanto, en el campo de la educación es muy común hablar en la actualidad de la práctica innovadora y reflexiva del docente, que tienen como fin que el maestro desarrolle e implemente ideas que innoven su desempeño para que posteriormente pueda difundirlas.

En sumativa, para Romer (1990), el crecimiento económico se debe a la división social del trabajo. La docencia se vuelve así un trabajo más especializado que favorece el desarrollo socioeconómico de la sociedad. Es aquí donde Romer hace una distinción entre lo que es el capital humano y conocimiento: el capital humano es la capacidad del individuo de ser creativo y el conocimiento define y personifica al sujeto, es su materialización. Desde esta postura, cuando el sujeto muere, el capital humano desaparece, pero su conocimiento que es intangible le sobrevive, como es el caso de la educación.

En definitiva, desde el modelo endógeno, Lucas (1988) y Stokey (1991), quienes siguen a Romer (1990), expresan que el capital humano es motor del desarrollo económico, un ejemplo de ello es lo planteado por Romer (1990), quien sostiene que el producto trabajado en una hora en la actualidad es diez veces superior al de una hora trabajada hace cien años.

Los modelos endógenos entre sus factores consideran que el individuo toma por propia decisión la opción de formación, considerando el tiempo y el lugar donde puede hacerlo. También se considera que el aumento del capital humano mejora las posibilidades de obtener un mejor puesto y aumentos salariales, lo que se puede considerar como una heterogeneidad de crecimiento.

## **1.2 ¿Qué es profesionalización?**

Para Fernández (2001) “los teóricos de principios del siglo XX consideran a las profesiones como una modalidad de lo que Tocqueville denominó *corporaciones intermediarias*, es decir, organismos por medio de los cuales podía instaurarse un nuevo orden social”. Por su parte, para Ballesteros (2005, p. 65):

Weber plantea la tesis de que en la palabra profesión existe alguna reminiscencia religiosa: la idea de una misión impuesta por Dios, por lo que hace un recorrido histórico por sus distintas acepciones hasta encontrarse con la idea moderna de profesión, la cual acentúa el matiz ético y aumenta la prima religiosa concedida al trabajo en el mundo, racionalizado como “profesión”.

Freidson (2001) expresa que para Spencer (1914), la vida en sociedad es interdependiente y aumenta cuando ésta se vuelve más compleja, por tanto, es imprescindible mantener la estabilidad para preservar la paz social. Desde esta

perspectiva aclara que para Spencer (1914) para lograr la estabilidad social se requiere el diseño de los reglamentos y las instituciones sociales para la defensa y la regulación de la vida con el fin preservar al organismo social. Freidson expresa que, para Spencer, es en la sociedad industrial donde surge la diferenciación con los grupos especializados o profesionales y considera que son los encargados de mejorar la calidad de vida. En adición, declara que para Spencer las ocupaciones que se reconocen como profesiones son el médico, cirujano, arquitecto, músico, historiador, abogado, profesor, entre muchos otros.

Según Nemiña, García & Montero (2009) en el ámbito educativo: profesión, profesionalismo, profesionalización se usan como sinónimos y consideran que “en el modelo clásico, la base de la profesión se sitúa en el conocimiento científico [...] y en la concepción flexible de la profesionalización la clave está en la cultura de colaboración que surge en las comunidades de prácticos” (p. 2).

Heinz (1988) define a la profesión como “actividades de jornada completa que constituyen la principal fuente de ingresos del sujeto”, que no suelen ser asequibles a lo que él llama profanos. En adición, considera también que “las profesiones no se orientan sólo hacia el lucro, sino que se guían también por una serie de expectativas de conducta que se van reforzando durante la formación” (p. 78). Heinz (1988, p. 79) añade que las profesiones se definen “por las formas específicas de organización de sus miembros y (esto) las delimita frente a otras actividades”. Según Heinz “las profesiones se ejercen sobre la base de un saber especializado, adquirido sistemáticamente, en un largo proceso de aprendizaje” (p. 80), considerado aquí como la formación universitaria.

Heinz (1988) expresa que las profesiones difieren de otras actividades “por el objeto de su quehacer laboral. Orientan su actividad hacia un cliente (individual o colectivo), más en general, resuelven problemas de gran relevancia para los valores sustanciales de la sociedad” (p.80). Por último, Heinz (1988) aclara que el profesionista apoyado en el saber específico tiene autonomía, definida ésta como “la manera en que el cliente concreta sus aspiraciones a la justicia, a la salud, a la formación, etc. El profesional está protegido, como experto, contra las objeciones del cliente” (p. 81).

Haciendo un recorrido histórico desde esta perspectiva en la Sociología, es notorio que en las sociedades modernas existe una diferencia social del trabajo y la profesión con su recíproca complejidad en la estructura social. Para Merton (2002, p. 201): “la fuente de la vida social es, según Durkheim, la similitud de las consciencias y la división del trabajo”. Según Durkheim (1998), en la antigüedad existieron corporaciones que eran considerados grupos sociales diferenciados. Para el autor, estos grupos sociales diferenciados no solo compartían un oficio, sino que eran un grupo de vida, es decir, que colaboraban en tradiciones, costumbres, ritos y hábitos. Se formaron así las asociaciones profesionales que, según él, son un modelo de la sociedad doméstica.

Durkheim (1998), consideraba que la asociación profesional heredó la organización de la familia, por lo que la asociación tiene la misma función que la familia: crear una moral grupal, establecer derechos y obligaciones de sus miembros. En definitiva, los intereses en común refuerzan la unidad de la asociación y, por medio de esta, se establecen los mecanismos que regulan la actividad profesional. Merton (2002, p. 202) asevera que “la división del trabajo social que, si bien intensifica, no impone la individualización, ya que también ocasiona una «solidaridad orgánica», basada en la interdependencia de los individuos y los grupos que actúan cooperativamente”. Desde esta perspectiva, la asociación es una nueva organización social, que constantemente busca su desarrollo económico y social, por lo que, lo que podría favorecer que la asociación se convierta en la base de la organización política.

Lo que ante todo vemos en el grupo profesional es un poder moral capaz de contener los egoísmos individuales, de mantener en el corazón de los trabajadores un sentimiento más vivo de su solidaridad común, de impedir aplicarse tan brutalmente la ley del más fuerte a las relaciones industriales y comerciales. (Durkheim, 1998. p. 12)

Durkheim (1998) dice que es preciso regular lo que él llamó grupos secundarios, al cual pertenece la asociación profesional, exigiendo que tomen el lugar que les corresponde dentro de la organización social.

Se trata de reencontrar el sentido de la regla como «modo de actuar obligatorio» y de reconstruir una «personalidad moral más allá de las personas individuales» que

sea capaz de «desempatar los intereses en conflicto» y de asegurar de este modo el orden y la cohesión social. (Urteaga, 2008. p.172)

Durkheim (1998) destaca que las profesiones son diferenciadas porque al interactuar se diferencian de otros profesionales por su forma de relacionarse con la sociedad y el Estado. Desde esta perspectiva, el grupo profesional muestra su dominio en un área determinada y configura un grupo que detenta cierto poder que emana de la moral que imponen y que se refleja en el respeto que reciben.

En este derrotero, Durkheim (1998) encuentra que la profesión adquiere un carácter moral que sobrepasa al individuo, aunque esto es cuestionable en el actual sistema económico. Durkheim plantea “que la corporación se transforme en un grupo definido y organizado, en decir una institución pública. La corporación tiene una dimensión moral que permite garantizar el derecho de todos al trabajo y de proteger a los trabajadores” (Urteaga, 2008. p.172).

Durkheim (1998), considera que los profesionistas dejan de lado sus intereses particulares para apegarse a un bien mayor que los guía moralmente, que puede ser cuestionado en algún momento por el sistema de recompensas existentes en el ámbito laboral y profesional, como acontece con las políticas neoliberalistas. Por esto, para Durkheim la profesión organizada constituye el órgano esencial de la vida pública porque favorece el funcionamiento de la sociedad como sucede con la profesión docente.

Para la década de los treinta, Carr-Saunders y Wilson (1933) señalaban que una ocupación alcanzaba el estatus de una profesión cuando un tipo de actividad no se ejerce más que mediante la adquisición de una formación controlada, la sumisión a reglas y normas de conducta entre los miembros y los no miembros, y la adhesión de una ética del servicio social (Fernández, 2001, p. 25).

La formación académica de los profesionales fue un proceso que generó cambios en la división del trabajo. La formación profesional en las universidades aumentó el grado de especialización de los profesionistas, por tanto, para ingresar al mercado laboral se solicitaban ciertos requisitos entre los que destacó una alta especialización en el campo a desempeñar. En este contexto, el Estado reconoció que era su papel el organizar política y económicamente a la sociedad, surgió así, el Estado de bienestar. Para Parsons (1954, p. 321):

[...] una profesión es un conjunto de roles “ocupacionales”, esto es, roles en los que las personas a las cuales incumben desempeñan ciertas funciones valoradas en la sociedad en general y mediante estas actividades, es típico que se ganen la vida en un trabajo de dedicación exclusiva.

Parsons (1954) asevera que el profesional debe relacionarse con el conocimiento, así como, adherirse a una institución que apoye el funcionamiento del sistema social como es el caso del profesor: “La autoridad de las profesiones puede ser referida al hecho de que el conocimiento científico establecido constituye un punto de referencia sumamente estable” (Parsons, 1954. p. 323).

Según Parsons (1954), todas las profesiones tienen un significado por lo que contribuyen al desarrollo social y adquieren un status según sus atributos, aunado a esto, los individuos que conforman una profesión son independientes al poder, pero sometidos a las exigencias de sus clientes.

La profesión ocupa una posición independiente sometida a ciertos controles tanto del Estado como de las Universidades y de los clientes con quienes se establece una relación de delegación: el cliente paga por el servicio recibido y los honorarios se reciben por el trabajo realizado y la confidencialidad del mismo (Parsons, 1954. p. 323).

Urteaga (2008) aclara que, Parsons considera que entre los rasgos de una profesión hay que destacar las reglas que garantizan la administración y el comportamiento de los sujetos porque las profesiones tienen una relación de interdependencia con el Estado, el cual regula las normas de la vida social.

En definitiva, el concepto de profesión se relaciona directamente con el de estrato educado, con un grupo de sujetos que se somete a ciertas reglas y normas de conducta, con una ética de servicio definida. “Así el rol mediador de la profesión se hace siempre presente dada su responsabilidad social” (Parsons, 1954. p. 323).

Parsons (1939), define los rasgos que debe tener una ocupación para ser considerada una profesión. Su punto de vista particular es que el profesional hace un juramento de apoyo a los otros con el interés principal de mitigar un mal social, cubrir alguna necesidad o aportar algo al bien común. En este mismo derrotero, para Parsons, el sentido del profesional no es obtener ganancias económicas, no es su interés principal, por el contrario, se considera que su vida está consagrada al bien común (Parsons, 1939. p. 41). Según el autor, los profesionales buscan

prestigio social y tener una buena reputación, siempre apoyados en la ciencia y su progreso para el beneficio social, rasgos que comulgan con los preceptos del Estado del bienestar.

En definitiva, Parsons (1939) considera que las características básicas que debe tener todo profesional en el Estado del bienestar es el servicio altruista en beneficio de la sociedad. Un segundo rasgo es la autoridad profesional en su campo del conocimiento, lo que reconoce al profesional para tomar decisiones en su labor. El tercer elemento, es la competencia técnica que posee el profesional por sobre otros individuos, pero esta autoridad le es reconocida sólo en su área de competencia.

Es a mediados del siglo XX cuando el término “profesional” comenzó a considerarse un cuerpo específico de conocimientos. Según Wilensky (1964, p. 138), la profesión es una ocupación que se basa en un cuerpo de conocimiento teórico y sistemático que es adquirido en la escuela. Desde su perspectiva, para que una actividad pueda ser considerada profesión debe recorrer cinco etapas de lo que él llama “el proceso de profesionalización”.

En la primera de estas etapas, la labor que se desempeña ocupa todo el tiempo disponible como consecuencia de una necesidad social, como lo es el profesor. Por ejemplo, cuando fue necesario instruir a los individuos, se requirió de un sujeto que se encargará de esta labor; sin embargo, con el paso del tiempo, la instrucción estableció horarios de trabajo y con esto se cumplió el primer aspecto que planteó Wilensky (1964).

En la segunda fase, la necesidad de instrucción se ha vuelto una necesidad social y se abren más vacantes para esta labor. Siguiendo el ejemplo ya mencionado, se considera necesario preparar a los docentes y, por tanto, para su formación es forzoso asistir a una institución educativa. En el tercer periodo, los profesionales se integran en un gremio definido, el fin es delimitar los perfiles profesionales que deben cumplir aquellos sujetos que deseen como es el caso de los sindicatos.

La cuarta fase de Wilensky (1964) conlleva el desarrollo de un monopolio de la profesión, saberes y prácticas específicas que se transmiten. Con los profesores,

al ser una profesión dependiente del Estado, es éste el que determina los procesos de ingreso al servicio y los perfiles profesionales para la docencia. Además, cada gremio profesional adopta sus propios códigos de ética con el propósito de preservar su profesión.

En el contexto del Estado de bienestar, Millerson (1964, p. 5) expone “que una profesión debe cumplir las características que le permitan medir el grado de profesionalización de las diferentes ocupaciones”. Según Millerson (1964), los profesionistas se hacen acreedores a salarios elevados por disponer de conocimientos teóricos y habilidades prácticas. El profesional tiene un código de conducta que garantiza la integridad en su labor y se encuentran en un gremio que se identifica con su formación académica.

A principios del siglo XX, los profesionales se constituyeron en gremios u organizaciones que desarrollaron un sistema de normas para desempeñar su función. En el Estado de bienestar se suponía que quien tenía una profesión poseía las habilidades y conocimientos especializados que se aprendían en la escuela, por tanto, quien detentaba un título profesional era considerado como un ciudadano que aporta al desarrollo social, con un estatus superior a la de un empleado promedio, alguien que aconsejaba y tomaba decisiones basadas en principios del bien común y con una alta conciencia de servicio. Por otra parte, el profesionista aspiraba a mejorar sus condiciones de vida, era retribuido con un salario superior a la media y con la posibilidad de movilidad social.

Del mismo modo Suárez (1965), señala que las profesiones cumplen con un el papel cada vez más importante dentro del sistema ocupacional por la cantidad de roles que deben ser asumidos, en adición, expresó que los individuos tienen que cumplir con un largo periodo de formación.

A lo largo del siglo XX, las profesiones se enmarcaron en un proceso de institucionalización, en definitiva, ligadas al desarrollo científico en sus campos y afianzamiento institucional (Germani, 1962). Benavides (2009, p.79) plantea que la profesión ha sido concebida como “un ejercicio experto y especializado aplicado a la construcción y al diseño de obras, de prestaciones de servicios, que se ha obtenido a lo largo de un proceso de formación”.

Desde la perspectiva de Narro (2004) para Flexner, el profesional adquiere su conocimiento de la ciencia y realiza su labor en función de la instrucción especializada. Por tanto, el proceso educativo juega un papel preponderante, ya que el profesional educativo, tiene que hacer uso de materiales diseñados con propósito claros al formar a los nuevos profesionales. “Hay un fenómeno moderno que empieza a resaltar en las sociedades contemporáneas: se trata de la importancia creciente de la educación, pero también resulta significativo el “raiting social” que tiene la formación de recursos profesionales desde centros universitarios” (Rodríguez & Leyva, 2004. p. 2).

Según Vicedo (2002) para Flexner, la profesionalización es un proceso dinámico fundamentalmente social y transformativo, agrega que para Flexner, quien se desempeñó en el ámbito médico, un nuevo tipo de educador; el nuevo profesional educativo, debía tener dedicación completa a la actividad académica. En definitiva, el objetivo primario de la profesión debe ser intelectual y con propósitos altruistas y debe estar libre de la búsqueda de beneficios personales.

### **1.3.1 La profesionalización: características culturales y pedagógicas de los docentes**

La formación de docentes en México ha sido moldeada por distintas instituciones, siendo las normales y las universidades pedagógicas dos de los principales pilares de la formación magisterial. Moreno (2002, p. 23) “plantea que no existe una cultura profesional monolítica en los centros educativos, sino al contrario, se reconoce la existencia de distintas culturas o subculturas profesionales, según las características de quienes las conforman”. Es definitivo, que los docentes son distintos debido a una variedad de factores que influyen en su formación, experiencias, creencias, valores y el contexto en el que trabajan. Esta diversidad es natural y refleja la multiplicidad de enfoques y perspectivas dentro del ámbito educativo en que fueron y siguen siendo formados.

Imbernón (1999, p.124), “considera a la labor docente como una de las tareas arduas al servicio de la colectividad”, al ser las encargadas de instruir a los estudiantes, pero todas las instituciones al formar a sus estudiantes definen un

enfoque pedagógico y cultural que configura la individualidad y colectividad del magisterio. Según García (2017) lo ideal es que toda institución educativa cumpla con los procesos de integración y reconocimiento social de sus estudiantes, elementos que benefician en la construcción cultural, por lo tanto, las autoridades educativas de las IES deben impulsar el conocimiento y la comprensión de la diversidad cultural con un enfoque pedagógico y cultural propio con base en los derechos, obligaciones y el respeto a los estilos de vida de sus alumnos.

Sin embargo, estas IES no solo difieren en su enfoque pedagógico, sino que también influyen en la cultura educativa de los docentes que egresan de ellas, es evidente que existen diferencias culturales entre los docentes egresados de las IES públicas y privadas, ya que las estructuras y enfoques específicos de estas instituciones pueden ser diferentes entre regiones del país.

La cultura es una representación de símbolos socialmente establecidos que adquieren significado en medio de un contexto particular. A partir de esta argumentación, se percibe que los individuos se encuentran mediatizados por esas configuraciones enraizadas en la conciencia colectiva, pero aparte de eso, existe un margen de individualidad que configura a los individuos. (García, 2017. p. 192)

Son varias las configuraciones que podrían distinguir a los docentes de escuelas normales, CAM, UPN y escuelas particulares, en primer lugar, la naturaleza de la institución de la que egresan; por ejemplo, las escuelas normales y los (CAM) suelen ser instituciones dedicadas específicamente a la formación de maestros. Su enfoque principal es la preparación de profesionales de la educación para trabajar en los niveles de educación básica. Por su parte las (UPN) y las IES privadas, son instituciones de educación superior que no solo ofrecen formación docente sino también programas académicos más amplios en el campo de la educación, incluyendo investigaciones educativas y desarrollo curricular. Lo que, en definitiva, distancia a estas escuelas del desarrollo y formación de cursos o talleres que favorezcan la práctica en el aula que realizan los alumnos antes de egresar.

Respecto a los niveles de formación, los docentes de escuelas normales y (CAM) generalmente se centran en la formación de profesionales para la educación básica, como maestros de preescolar, primaria o secundaria. En las UPN e IES

particulares, los docentes pueden estar involucrados en la formación de maestros, pero también pueden participar en la formación a nivel de licenciatura y posgrado en campos más amplios relacionados con la educación. Desde esta asunción, es claro que los maestros que se forman en las normales y que imparten en educación básica son profesionalizados con enfoques pedagógicos enfocados a la enseñanza en el aula.

En lo referente a la investigación y desarrollo curricular, los docentes de UPN a menudo están más involucrados en la investigación educativa y el desarrollo curricular, ya que estas instituciones suelen tener una perspectiva más amplia que abarca diferentes niveles y aspectos de la educación. Por su parte, los docentes de escuelas normales y (CAM) pueden enfocarse directamente en la preparación práctica de los futuros maestros para el aula.

El enfoque disciplinario de las escuelas normales se centra en la pedagogía y la didáctica, con énfasis en las metodologías de enseñanza específicas para cada nivel educativo. En las (UPN), los docentes pueden tener una formación más diversificada, incluyendo aspectos pedagógicos, pero también campos relacionados con la administración educativa, la psicología educativa y la investigación en educación. Es importante destacar que estas diferencias son generales y pueden variar según las políticas educativas y las características específicas de cada institución y estado.

Además, las tendencias y enfoques pueden cambiar con el tiempo, como sucede con cada sexenio en México. Por ejemplo, en el periodo posneoliberal se hace uso del término excelencia en la educación para referirse al mejoramiento integral y constante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, durante el periodo neoliberal de Fox y Peña, se hacía referencia a la calidad educativa como el desarrollo de las competencias para la vida. Desde estos elementos, se puede concluir que los docentes de educación básica tienen diferentes enfoques entre la práctica y la teoría a partir de la política educativa, pero la política pública refuerza la formación normalista como la mejor para desarrollar la práctica educativa.

Otro elemento distintivo entre los profesores es la proporción de práctica y teoría en la formación docente. Los egresados de escuelas normales suelen

experimentar una inmersión temprana en situaciones de enseñanza real, mientras que los titulados de universidades pueden tener una base teórica más sólida antes de enfrentarse al aula. Así mismo, la cultura organizacional de las escuelas normales se caracteriza por una estrecha interacción entre docentes y alumnos, así como una conexión directa con las comunidades educativas.

En cambio, las universidades pueden tener una estructura más diversificada, con departamentos especializados y menos énfasis en la conexión directa con la enseñanza en el nivel básico. Los valores y la ética profesional son influenciados por la formación recibida, los docentes de escuelas normales pueden atribuir un alto valor a la vocación y a la responsabilidad social, mientras que los egresados de universidades pueden enfocarse más en la especialización y enfoques pedagógicos innovadores. Es común que el docente de educación básica egresado de escuelas públicas se muestre más dispuesto:

[...] de participar en la organización del centro y en la dignificación de la profesión, mantener una actitud de ayuda a la comunidad, colaborar en los planes de mejora que apruebe el Consejo Escolar de centro y en la obligación de conocer al alumnado y escuchar atentamente sus necesidades. (Larrosa & García, 2012. p.316)

Estas diferencias culturales no solo definen la identidad de los docentes, sino que también tienen un impacto significativo en la práctica educativa. La diversidad de enfoques enriquece el sistema educativo al proporcionar a los estudiantes una variedad de experiencias y perspectivas, sin embargo, son también estas diferencias las que favorecen la desigualdad educativa en las aulas. Las discrepancias culturales y de enfoques pedagógicos entre los docentes en México influyen significativamente en el desarrollo educativo. La diversidad y disparidad educativa puede afectar la manera en que se enseña, aprende e implementan con las políticas educativas, lo que tiene un impacto directo en la calidad y equidad de la educación.

[...] las diferencias culturales se sustentan en el tratamiento que debe darse a las relaciones del profesorado y centros con las familias del alumnado, la preocupación por dignificar la profesión docente, las actitudes y cualidades docentes en la relación con el alumnado, la cooperación con las administraciones educativas y las creencias en el quehacer docente. (Larrosa & García, 2012. p.316)

Las diferencias culturales también reflejan desigualdades regionales en México, donde los docentes en áreas marginadas enfrentan desafíos adicionales, como la falta de recursos y formación profesional adecuada, que pueden afectar negativamente el desarrollo educativo. Los docentes con orígenes en diferentes contextos culturales y académicos tienen disímiles enfoques pedagógicos basados en sus propias experiencias, creencias y valores. Por ejemplo, un maestro en una comunidad rural indígena puede priorizar métodos de enseñanza que integren conocimientos tradicionales como aprendió en la normal rural, mientras que un docente en una zona urbana podría enfocarse más en métodos tecnológicos con un enfoque universitario.

Esta pluralidad en México también incluye múltiples lenguas indígenas junto con el español en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, con el neoliberalismo se promueve la enseñanza de la lengua inglesa en menosprecio de las lenguas nativas, lo que a largo plazo generará que estudiantes y profesores puedan ser excluidos.

También es claro que los valores y creencias culturales influyen en las expectativas sobre la educación, el neoliberalismo promueve una mayor valoración de la educación formal, el logro académico y el consumismo, mientras que menosprecia los enfoques orientados hacia la educación práctica o comunitaria. Por lo tanto, el gobierno posneoliberal de AMLO con la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y su enfoque humanista, ha encargado que las IES formadoras de docentes instruyan y hagan sensibles a los profesores en el contexto de multiculturalidad en el aula, promoviendo un ambiente inclusivo y respetuoso que favorezca el aprendizaje para todos los estudiantes.

Es obvio, que las diferencias culturales entre los docentes en México influyen de manera significativa en el desarrollo educativo. Estas diferencias pueden ser una fuente de enriquecimiento para la educación si se abordan adecuadamente, promoviendo una enseñanza más inclusiva, relevante y respetuosa de la diversidad cultural. Sin embargo, también pueden presentar desafíos, especialmente en contextos donde las barreras de comunicación o las desigualdades regionales son más pronunciadas. La clave para maximizar el impacto positivo de estas diferencias

desde el enfoque de la NEM, es la formación y sensibilización de los docentes en competencias interculturales e inclusivas, así como, el desarrollo de políticas educativas que valoren y apoyen la diversidad cultural en el ámbito escolar.

Es claro, que las IES públicas y privadas tienen contribuciones valiosas al sistema, ofreciendo perspectivas únicas y enfoques pedagógicos diversos. La comprensión de estas diferencias culturales es esencial para apreciar la complejidad de la educación en México y para fomentar un diálogo constructivo que promueva la mejora continua en la formación de docentes, de esto deriva la actual reforma de la Escuela Normal de 2022. La nueva política posneoliberal suma esfuerzos de la SEP y las IES públicas para fortalecer la formación de docentes y mejorar la calidad educativa en el país. Esta reforma está alineada con la visión de la Nueva Escuela Mexicana y tiene como objetivo principal transformar la educación normalista para que esté mejor adaptada a las necesidades actuales del sistema educativo.

El gobierno de Andrés Manuel López Obrador, en turno, considera que la formación de docentes en IES particulares con programas académicos ejecutivos deja mucho que desear en la formación práctica de sus egresados; por tanto, el sistema educativo durante el presente sexenio posneoliberal seguirá promoviendo la formación del magisterio en las IES públicas dependientes de la SEP y brindando mayores puntajes en el proceso de ingreso a sus egresados con el objetivo de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

#### **1.4 Precarización y precariedad del trabajo docente**

Tras los cambios que planteó el modelo económico neoliberal a nivel mundial, la precarización del trabajo se ha manifestado como un hecho generalizado a lo largo de las últimas décadas. Los efectos de la precarización se han exteriorizado de distintas formas según el contexto, pero tienen relación con las condiciones del empleo, que reflejan la incertidumbre e inseguridad de las condiciones económicas para la vida digna de los trabajadores. En particular, “los jóvenes conforman un grupo social altamente vulnerable, expuesto en muchos sentidos a las

contingencias generadas por las transformaciones económicas, sociales y culturales” (Castillo, Arzate & Nieto, 2019. p. 21).

Castillo (2022) indica que la precariedad hace referencia a las condiciones laborales, caracterizadas por la falta de estabilidad, seguridad y garantías laborales. En su análisis de los modelos económicos en América Latina, Castillo (2022) examina cómo la transición del modelo de desarrollo nacional benefactor al modelo neoliberal ha influido en la aparición de nuevas formas de precariedad laboral. Este cambio ha generado una ruptura del pacto social entre el capital, el Estado y la clase trabajadora, promoviendo la flexibilización y desregulación del mercado laboral, lo que ha conducido a mayores desigualdades de ingreso y pobreza.

Según Martínez, Marroquín & Ríos (2019. p. 114), la precarización “se refiere a la falta de garantía de condiciones socioeconómicas mínimas que garanticen una vida digna de los trabajadores y sus familias”. Así mismo, aseveran que son dos los principales aspectos que evidencian la precarización del trabajo; en primer lugar, “la caída generalizada de salarios y desprotección social progresiva y, por otro lado, la flexibilidad en los contratos laborales a favor de las empresas” (Martínez, Marroquín & Ríos, 2019. p. 114), lo que, en definitiva, genera desprotección entre los trabajadores. Según Standing se define:

[...] al precariado como una clase social en formación y a la precarización como un proceso en que el sujeto es sometido a presiones y experiencias que lo conducen a vivir una existencia frágil en el presente, sometido a incertidumbres acerca del futuro, con una identidad insegura y carente de un sentido de desarrollo posible por medio del trabajo y el estilo de vida (2011, p. 16-18)

Según Boffi (2015), la precarización laboral es multidimensional, ya que en la actualidad hay una gran variedad de formas para emplear a los trabajadores con un esquema de bajos estándares respecto a la temporalidad, organización, salarios, prestaciones y protección social entorno a lo laboral. En definitiva, se da precariedad laboral cuando el empleado no puede alcanzar un equilibrio en sus condiciones de vida a largo plazo.

El sentido de futuro, al mismo tiempo se ha invertido, ya no se percibe el tiempo de la compra, del progreso profesional sino como el de lo aleatorio. Todo parece inseguro en todo momento. Hasta las instituciones en que el puesto está garantizado

de por vida sienten que pesa sobre ellas la generalización de un modelo de empleo precario y oscila entre el temor y la culpa (Fitoussi & Rosanvallon, 1997. p. 38).

Precariedad y precario son términos relacionados con la falta de estabilidad y seguridad en diversos aspectos de la vida, especialmente en el contexto laboral y social. La precariedad se refiere a una condición de inestabilidad y vulnerabilidad que afecta a las personas en distintos ámbitos, especialmente en el trabajo, la vivienda y la vida social; y lo precario, describe una situación o condición que carece de estabilidad, seguridad o durabilidad.

La etimología del sustantivo precariedad y del adjetivo precario es reveladora, pues asocia estos términos a la experiencia de la pobreza, a la carencia de recursos propios, a la dependencia de quien carece respecto de quien posee bienes, a la falta de autosuficiencia, y a la inseguridad de quien debe pedir, suplicar, o solicitar favores para autosustentarse. (Cuevas, 2015 p. 317).

El precariado es un término que describe a una clase social emergente caracterizada por la inestabilidad laboral, la falta de seguridad económica y la ausencia de derechos laborales y sociales sólidos. El término es una combinación de "precario" y "proletariado", popularizado por Standing (2011), quien “sostiene que el crecimiento del precariado es el resultado de dos procesos: la globalización y el neoliberalismo” (Cuevas, 2015 p. 317). Es así como, precariado representa una clase emergente en la economía globalizada contemporánea, caracterizada por la inestabilidad laboral y económica, la falta de derechos laborales y la vulnerabilidad social.

Castillo (2008), asevera que la incertidumbre e inseguridad de un futuro son sin duda alguna, las constantes cuando de precariedad laboral se habla. Sin embargo, se pueden identificar causas de este problema, entre ellas se observan en primer lugar, la flexibilidad de los contratos, los bajos salarios, la nula seguridad social, carga excesiva de trabajo, incumplimiento de contratos, escasas medidas de seguridad laboral.

¿Pero cómo observamos estas variables en el trabajo del docente? Es innegable que en el neoliberalismo todas las profesiones y empleos se enfrentan a la precariedad y el magisterio no es la excepción. Retomando a Castillo (2008) existen diversos síntomas de precariedad, el primero de ellos, son los contratos

temporales que han suprimido las contrataciones colectivas y con basificación. En décadas pasadas el profesor que ingresaba al servicio docente podía obtener una plaza con el nivel educativo de secundaria, posteriormente con preparatoria o normal básica hasta llegar al nivel de licenciatura. La firma de un contrato entre la SEP y el maestro le daba el derecho de ser el dueño de la plaza que cubrían después de los seis meses más un día. Además, pasado este tiempo, el profesor se hacía acreedor a todos los derechos de un servidor público incluyendo los sindicales.

Sin embargo, con el paso de los años y las posteriores reformas educativas, el ingreso al magisterio solo se puede hacer contando con un título y cédula profesional y presentando un examen de conocimientos. Además, todo solicitante debe contar con cursos extracurriculares, tener experiencia profesional y si el postulante cuenta con estudios de posgrado, su puntaje será mayor al de un peticionario con estudios de licenciatura. Con las políticas neoliberales, el ingreso al campo laboral en el magisterio agrega requisitos, como lo es contar con estudios de posgrado. No hay que olvidar que el proceso de profesionalización es uno de los supuestos de la teoría del capital humano.

Pero por el contrario a lo que podría parecer, el nivel de profesionalización de los postulantes no asegura su ingreso al campo laboral. Según Castillo, Arzate & Arcos (2019, p. 106);

Lo que sí hay son títulos devaluados por la inflación; el mayor acceso a la educación los hace más frecuentes y en consecuencia los devalúa. En otra época tal vez habría sido impensable que los jóvenes con estudios profesionales no tuvieran oportunidades de empleo; hoy dos de cada cinco no tienen empleo o trabajan en la informalidad.

En la actual administración (2018-2014), el USICAMM ha implementado nuevas medidas para el ingreso al servicio docente. Uno de los ejes rectores de la educación es fortalecer la formación inicial del magisterio, por tanto, el presente gobierno por medio de la SEP y el USICAMM han dispuesto en su normativa que los postulantes a ingresar como docentes frente a grupo en educación básica, que sean egresados de normales o de la universidad pedagógica tengan mayor puntaje,

en comparación con los alumnos que egresan de otras instituciones de educación superior. Al respecto, Castillo, Arzate & Arcos (2019, p.108) expresan que:

Los jóvenes con estudios profesionales experimentan un mayor desempleo; a pesar de contar con este tipo y nivel de trayectorias educativas están siendo excluidos, a veces ni siquiera se pueden colocar en puestos menores a su escolarización por su sobrecalificación, argumento en el que se basan los empleadores para no contratarlos, y muchos de los que logran librar el desempleo se encuentran en condiciones de precariedad, con ingresos no acordes con los años invertidos en el sistema educativo y con sus aspiraciones y expectativas de vida.

Desde esta perspectiva, la precarización en el ingreso al campo laboral tiene una nueva atenuante, la institución de la que se egresa: “El futuro desvaloriza de antemano el capital humano y sobrevalora el capital monetario. El futuro no sólo no me quiere, sino que me degrada desde ahora” (Fitoussi & Rosanvallon, 2019. p. 34-35). Es claro que, para Castillo, Arzate & Arcos (2019), la precarización laboral al igual que para Fitoussi & Rosanvallon (2019), genera entre los jóvenes un sentimiento de incertidumbre porque el tener estudios profesionales no asegura su inserción y desarrollo en el campo profesional. Al considerar estas aseveraciones, se entiende que la precarización no sólo afecta a los jóvenes que desean ingresar a la docencia, sino también a los profesores que ya están laborando, porque el profesionalizarse no promete mejorar sus condiciones laborales. En definitiva, se considera que la incertidumbre se genera con la precarización y es proporcional a esta con el paso del tiempo.

Pero siguiendo el derrotero de la precariedad en el ingreso al campo laboral en el magisterio, se puede agregar que ahora la plaza docente no puede ser basificada, sino hasta después de dos años de servicio, con la aprobación de un evaluador externo por parte del USICAMM. Si el docente al finalizar este periodo recibe la acreditación del tutor, su plaza es basificada, si por el contrario no certifica la tutoría, le es revocado el contrato.

Otro elemento característico de este proceso lo es el bajo salario. Las percepciones económicas que reciben los profesores han decrecido a lo largo de los años en comparación con la inflación a pesar de su profesionalización.

De acuerdo con la ENOE, de 2005 a 2017 el ingreso medio mensual a precio corriente incrementó para los jóvenes con estudios no profesionales y para los jóvenes con estudios profesionales truncaos; sin embargo, se muestra una caída para el caso de los jóvenes con estudios profesionales concluidos. (Castillo, Arzate & Arcos, 2019, p. 112)

Entre los profesionistas de la educación esto es muy evidente, las compensaciones económicas por su labor no les alcanzan para cubrir sus necesidades más esenciales (luz, gas, vivienda, comida, medicamentos), lo que provoca que los profesores opten por tener una doble plaza u otro trabajo ajeno a la docencia, lo que genera subempleo entre los maestros.

Otra más de las variables de precarización, lo son las condiciones laborales. Entre el magisterio se puede destacar que las autoridades educativas han pugnado por la intensificación del trabajo como estrategia contra el rezago académico. Según Sánchez & Del Sagrario (2012, p. 30), la intensificación del trabajo docente es definida por Apple (1995) y Hargreaves (2005), como “un proceso de racionalización y control del trabajo en la enseñanza, cuya referencia central es la organización laboral y su administración científica en la sociedad capitalista”.

En el caso de México, en décadas pasadas el docente tenía una jornada anual de 180 días y actualmente el ciclo escolar cuenta con 200 días laborales. Este cambio en el calendario obedece a que las autoridades piensan que se puede ampliar el tiempo de enseñanza y mejorar los resultados educativos. Con esta misma perspectiva, entre los años 2011 y 2019, se implementaron las escuelas de tiempo completo con un horario extendido de 8:00 a 16:00 horas. En la jornada extendida se plantea implementar talleres y asesoría enfocadas a la regularización y formación integral del alumno. Por esta jornada ampliada de tres horas a los profesores se les pagan un salario que oscilaba entre \$140 a \$160 pesos por tres horas laboradas. Se difundió así, la idea de que esto favorecería el desarrollo educativo y que mejoraría las condiciones salariales de los profesores que participaran en este programa. En definitiva, su compensación era precaria con respecto a otras profesiones, con retraso en las fechas de pago, una elevada carga administrativa y con una alta responsabilidad académica.

Para Sánchez & Del Sagrario (2012) el proceso de intensificación laboral se caracteriza:

[...] por la creciente demanda de nuevas tareas que exigen más tiempo para las actividades profesionales, lo cual se traduce en el aumento de la carga laboral impuesta a los educadores para cumplir con las actividades básicas de la vida humana y, además, en el cansancio crónico de los trabajadores intelectuales como resultado del exceso de trabajo en el marco de reformas que buscan su racionalización. (p. 30)

Dentro de esta intensificación, el magisterio se ha visto obligado a tomar cursos y realizar estudios de posgrado fuera del horario escolar. Por ejemplo, es muy común que los docentes acudan a cursos quince días antes del inicio del ciclo escolar, así como, los días sábado a lo largo del año. En sumativa, la carga administrativa ha aumentado a lo largos de los años, diagnósticos grupales, estudios socioeconómicos, concursos académicos, planificaciones, evaluaciones, planes anuales de trabajo, comisiones escolares, entre otros, distraen al docente de su principal labor: la enseñanza. “El tiempo de preparación de esta carga administrativa para los docentes tiene consecuencias significativas en el fortalecimiento de la cultura del individualismo, cuya persistencia obstaculiza el trabajo colaborativo” (Sánchez & Del Sagrario, 2012. p. 32).

Otro aspecto, dentro de la variable de condiciones laborales que fue considerada en la reforma del año 2013, fue la estabilidad laboral. Durante décadas los profesores gozaron de gran estabilidad ya que sus plazas fueron consideradas vitalicias. Esto cambió con la reforma del año 2013, esa protección que existía frente al despido se vio socavada cuando se planteó por medio del SPD la evaluación del magisterio y, en caso de que el docente reprobará su evaluación, sería condicionado para permanecer frente a grupo considerando su despido.

En adición, se derogó CM y se estableció un Sistema de Estímulos que promovía la profesionalización y promoción del magisterio con el objetivo de acceder a estímulos económicos que impactarán directamente en el salario base. Desde la perspectiva de Castillo, Arzate & Arcos (2019), esto ocurre porque en las empresas como en las instituciones existe un desequilibrio entre la oferta de los estímulos o los puestos de trabajo con el excedente de títulos profesionales. Por

tanto, se obliga a implementar mecanismos de competencia entre los trabajadores para premiar y promover a los que se consideran los más aptos, sin embargo, esto tiene un efecto nocivo: la exclusión. Esta exclusión a largo plazo genera un proceso de desprofesionalización del docente.

Otro aspecto de las condiciones laborales que muestra la precarización del trabajo: es la pensión. Respecto a este rubro, se dio una reforma en el año 2007 donde se proyectó que los docentes que ingresarán después de este año no tendrían acceso a la pensión, pero si a una liquidación; una cuenta personal y única que pertenece a cada trabajador. En esta cuenta se depositan las cuotas y aportaciones obligatorias correspondientes al ahorro para el retiro que realizan el profesor, patrón o gobierno.

En el nuevo sistema, que es de contribución definida y capitalización individual, el trabajador conoce las aportaciones que se hacen a su cuenta individual ya que se ha establecido una contribución definida de su SBC, pero no hay compromisos explícitos acerca de la tasa de reemplazo de las pensiones que se entregarán. Estas dependerán de las aportaciones realizadas, los fondos acumulados, la rentabilidad obtenida y las comisiones que cobran las administradoras privadas. (Ramírez & Valencia, 2008. p.33-34)

En definitiva, este nuevo esquema de cuentas individuales en comparación con el anterior tiene algunas diferencias; en primer lugar, en cuentas individuales para obtener una pensión se necesita tener al menos 25 años de cotización y 60 años cumplidos, mientras que en el décimo transitorio se requieren 14 años, 6 meses y un día de cotización, la edad generalmente de 60 años (Ramírez & Valencia, 2008).

Otro punto importante es el ahorro acumulado. En las cuentas individuales se necesita que el trabajador tenga un ahorro suficiente para pensionarse. En dado caso, que no se cuente con el monto suficiente, aunque cumpla con los requisitos de edad y años de cotización, no tendrá derecho a una pensión. Por el contrario, con el antiguo esquema de jubilación conocido como “décimo transitorio”, el empleado debe cumplir con los años de cotización y la edad mínima, con eso su pensión ya está garantizada de por vida. Además, en cuentas individuales no existen aguinaldos como en el décimo transitorio (Ramírez & Valencia, 2008).

Es definitivo que, al desaparecer las pensiones, se incrementa la incertidumbre sobre el futuro del trabajador al cumplir su edad de retiro ya que su liquidación puede o no cubrir sus necesidades durante sus restantes años de vida: otro factor de precarización impuesto por el neoliberalismo.

Estas variables de precarización han afectado a los docentes en el servicio público, pero hay que considerar que aquellos profesionistas de la educación que no logran ingresar a la SEP tienen que insertarse en el sistema educativo privado, lo que precariza en mayor medida sus condiciones laborales en comparación de los docentes del sistema público.

En definitiva, es claro que desde los distintos gobiernos que se han sucedido, sin importar la filiación política, la implementación de políticas neoliberales ha precarizado las condiciones laborales de distintos grupos de trabajadores, pero que afecta en mayor parte a grupos sociales con problemas de exclusión. En la presente investigación se consideran estas tres variables para el primer momento de la investigación con el fin de dar cuenta de la precarización que ha sufrido el magisterio a lo largo de cuatro décadas de políticas neoliberales.

## **Capítulo II**

# **Modelos económicos y educativos en México**

## 2.1 El Estado de bienestar y el desarrollo de la profesión

El Estado de bienestar nació a principios del siglo XX como consecuencia de las luchas sociales y políticas de finales de la primera guerra mundial, contrario a los preceptos del liberalismo económico que, como doctrina, propugna que el desarrollo económico se logra con la nula intervención del Estado y la asignación de recursos financieros a través del libre mercado. Desde la perspectiva de Ordoñez (2002, p. 101), el Estado debió asumir “una posición activa ante la situación de desigualdad prevaleciente con el fin de moderar los fenómenos sociales más perniciosos de la expansión industrial, como la indigencia y el desempleo, y evitar confrontaciones irreductibles entre los factores de la producción”. Mariñez (2007, p.171) comenta que Habermas (1994), inspirado en la modernidad:

[...] ha insistido con ahínco que la utopía de la sociedad del trabajo y la liberación del trabajo asalariado fue quien inspiró al movimiento obrero a comienzo del siglo XX, constituyendo o adaptando al Estado democrático constitucional (liberal) en Estado Social del bienestar.

El Estado de bienestar fue un sistema económico que tenía por compromiso la prestación de servicios como la salud y educación para la población sin costo alguno. Farge (2007, p. 45) aclara que el Estado de bienestar “es un sistema de solidaridad social que aspiró a corregir las injusticias del “capitalismo espontáneo”, en el cual el gobierno sería paulatinamente considerado como responsable del progreso social de la población”.

En definitiva, la administración estatal implementó diversas acciones para encargarse, distribuir y redistribuir los servicios y presupuestos gubernamentales y atender a la población en general. En esta etapa fue total la intervención del aparato estatal en el desarrollo económico y social con el fin de redistribuir los recursos económicos y optimizar las condiciones socioeconómicas de la población.

Es innegable que, durante este periodo histórico, el Estado desarrolló y aplicó medidas que reactivaron el sector económico para favorecer la inversión, producción y consumo de bienes y servicios. Según Ordoñez (2002, p. 114-115), el moderno Estado de bienestar:

[...] se fundó con la confluencia de tres hechos paralelos e interdependientes: el capitalismo, como modo de producción y sistema de valores dominantes; la democracia, como un medio de representación y recambio político fundado en el principio de la igualdad ciudadana; y, por último, la evolución del Estado hacia fórmulas de gobierno intervencionistas fincadas en objetivos de estabilidad económica, progreso social y legitimidad popular.

El control económico del Estado en la etapa del bienestar social favoreció que servicios como la salud y educación fueran gratuitos y universales para la población en general; así mismo, se intervino en el ámbito laboral para mejorar las prestaciones laborales como lo fue la jubilación, pensiones de orfandad o invalidez con el propósito de evitar la marginación de los trabajadores. El aparato estatal tuvo que dialogar con las empresas y los empleados para reorganizar las relaciones laborales con la intención de una nueva política laboral. Según Beatriz (2005, p.134) en el Estado del bienestar el gobierno se adjudicó:

- a) la obligación explícita que asume el aparato estatal de suministrar asistencia y apoyo a los ciudadanos que sufren necesidades y riesgos específicos característicos de la sociedad mercantil; esto así, a partir de pretensiones legales otorgadas a los ciudadanos;
- b) el reconocimiento del papel formal de los sindicatos tanto en la negociación colectiva como en la formación de los planes públicos.

Es en los años sesenta que el Estado del bienestar logró por medio de diversas reformas constitucionales grandes logros sindicales y laborales, por ejemplo, la obligatoriedad de la seguridad social, finiquitos laborales, condiciones de seguridad en las áreas de trabajo, vacaciones, regulación de las jornadas de trabajo, entre otros. En definitiva, en esta etapa, la estructura gubernamental se vio a sí misma como el planificador del crecimiento económico y social con el apoyo de la población, pero siempre con el temor de las clases favorecidas de perder sus privilegios.

Las fuerzas sociales presionaban frente a la desprotección, sucumbiendo en la miseria. Las clases poseedoras comenzaron a temer por el potencial de beligerancia de las masas oprimidas. Había que encontrar una solución que impidiera a los desposeídos llegar a un lugar de mayor poder, y restableciera 'el orden social' (Beatriz, 2005. 134).

Respecto a los sindicatos, en esta época se lograron grandes acuerdos para mejorar las condiciones laborales de los trabajadores como fue el aumento del salario, jornadas de trabajo de ocho horas, vacaciones, permisos por enfermedad, salud médica, préstamos hipotecarios con el objetivo de que los trabajadores tuvieran una mejor calidad de vida. Sin embargo, es necesario:

[...] señalar que la imposibilidad del estado de bienestar abrió dos escenarios muy distintos de reconfiguración de las políticas sociales. El primer escenario representó una reconfiguración neoliberal del bienestar, buscando transferir un número mayor de funciones reguladoras a las fuerzas del mercado. Y el segundo escenario pregonó una reconfiguración solidaria y democrática de las políticas sociales, poniendo una nueva relación de responsabilidades entre el Estado, la sociedad civil y el sector privado (Mariñez, 2007. p.178.).

Es en este segundo plano que el gobierno generó asociaciones de profesionales que se subordinaron a su poder, como fueron los casos del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Sindicato Nacional de Trabajadores del Seguro Social (SNTSS) o el Sindicato de Trabajadores Petroleros de la República Mexicana (STPRM), con la intención de negociar salarios, contratos colectivos de trabajo y la solución de problemas laborales. Según Farge (2007, p. 49) el Estado del bienestar buscó subsanar las necesidades:

[...] riesgos e incertidumbres a los que están expuestos los trabajadores asalariados y sus familias en la sociedad capitalista, se producen ciertos efectos indirectos que sirven también a la clase capitalista. Esto implica que el Estado de bienestar tiene la función crucial de desplazar parte de las necesidades de la clase obrera fuera del marco de la lucha de clases y del conflicto industrial.

En definitiva, durante este periodo histórico, la doctrina corporativista implementada por el gobierno favoreció que el Estado fuera mediador entre las empresas y los sindicatos para mejorar las condiciones laborales. Por tanto, fue evidente que tras la implicación estatal se maximizó la plusvalía porque se optimizaron los ambientes de trabajo y se redujeron los conflictos laborales. Fue así, que el Estado de bienestar cumplió con la mejora de las condiciones de trabajo de los profesionales. Respecto al sector educativo, en el Estado del bienestar el trabajador de la educación tuvo grandes beneficios en diversas dimensiones que tuvieron como propósito su bienestar económico, social, profesional y personal.

En el caso de la seguridad laboral, el docente en esta etapa gozó de una gran estabilidad en el empleo ya que se tenían contratos laborales estables que protegían al profesor contra los despidos injustificados. De hecho, la profesión magisterial fue de las primeras en tener plazas vitalicias, es decir, se otorgaba el puesto de trabajo de por vida y esto evitaba que el maestro fuera despedido. Respecto al salario, el magisterio fue beneficiado con incrementos anuales mediados por el SNTE y la autoridad federal, entre los logros sindicales salariales se tuvieron los bonos quinquenales, los estímulos por antigüedad, los días económicos, apoyos para material didáctico, primas vacacionales y el pago del salario en periodo vacacional.

En cuanto a la cobertura de salud, los docentes a nivel federal fueron afiliados al Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y a nivel estatal a los diferentes servicios de salud de cada estado. Entre los beneficios obtenidos en el Estado del Bienestar se pueden mencionar que el trabajador junto con su familia era afiliado para tener atención médica, así como, servicios de cultura y actividades deportivas. En adición, durante este periodo, el trabajador dado de alta en el ISSSTE era integrado a los programas de jubilación y pensión, por ejemplo, la jubilación que es entendida como un acto administrativo que realiza el trabajador después de cumplir con su tiempo laboral paso de 30 años de servicio a tener como mínimo 64 años de edad.

Durante el Estado del bienestar el docente ingresaba a laborar muy joven y solo tenía que trabajar durante 30 años para jubilarse, en el caso de los maestros ingresados después de 2007, tienen que alcanzar la edad mínima de 65 años. Por ejemplo, un docente que ingresó con 18 años en la etapa del Estado del bienestar podía jubilarse al cumplir 48 años de edad. Sin embargo, con la Reforma al ISSSTE de 2007, los profesores deberán trabajar hasta tener 65 años. Por ejemplo, un maestro que ingresa a los 22 años en la actualidad se jubilará cuando haya trabajado 43 años frente a grupo o lo que es igual a los 65 años de edad.

En el caso de la pensión, en el Estado del bienestar el empleado de la educación recibía una pensión que no es otra cosa más que el pago de un salario después de que se jubila. Esta percepción económica la recibe hasta el momento

en que fallece el trabajador y, si es el caso, de que su esposa o esposo aun vivan, esta pensión se le asigna a la pareja legal para que siga manteniéndose. Las pensiones para el sector educativo fueron reformadas en el 2007; por lo cual, todos los profesores que ingresaron después de ese año ya no tendrán acceso a una pensión.

En el entorno de desarrollo profesional, los trabajadores del sector educativo durante la aplicación de este modelo fueron favoreció con el acceso a cursos de formación y desarrollo profesional que tenían por objetivo mantener actualizados a los docentes en sus áreas de enseñanza. En esta etapa tuvieron su auge los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) con diversos programas que brindaban la posibilidad al maestro de ascender en el escalafón a posiciones como directores de escuela o inspectores educativos. Los programas que se impartían en los CAM y, posteriormente, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) fueron casi en su totalidad gratuitos.

Otro aspecto relevante durante este periodo para los trabajadores de la educación fue el reconocimiento y la valoración social. En este periodo, el profesor fue reconocido por el papel que desempeñaba en el desarrollo y formación de las futuras generaciones. En esta época, la profesión docente estaba entre aquellas que podían influir socialmente en el diseño de las políticas públicas y en la toma de decisiones sociales. En definitiva, estos beneficios que otorgó el aparato estatal contribuyeron a crear mejores condiciones laborales, lo cual repercutió directamente en la calidad de la educación impartida a los estudiantes.

### **2.1.1 La educación en el Estado del bienestar: Reformas educativas en México**

A mediados del siglo XX, con el fin de la Segunda Guerra Mundial y la confrontación del capitalismo y comunismo, se generó una reorganización del sistema socioeconómico mundial. Nace así el término de Estado del bienestar, modelo socioeconómico en el cual el Estado se asume como benefactor de población. “El Estado de bienestar se ha definido básicamente como un conjunto de instituciones públicas proveedoras de servicios sociales, dirigidas a mejorar las condiciones de

vida y a promocionar la igualdad de oportunidades de sus ciudadanos” (Navarro, 2006. p.110).

El Estado de providencia, como también es conocido, planificó e implementó un conjunto de acciones a nivel estructural con el propósito de redistribuir los recursos socioeconómicos para la mejora de las condiciones de vida de la población en general. “El modelo de bienestar liberal se caracteriza por: 1) una política liberal, 2) una economía capitalista, y 3) políticas sociales residuales” (Navarro, 2006. p.113). Es definitivo, que el estado benefactor interviene en el diseño y aplicación de las políticas económicas y sociales para que los beneficios se distribuyan equitativamente.

Para lograr todo esto, el Estado se compromete y asume la responsabilidad de brindar los servicios sociales como la salud, cultura, educación y trabajo. Por ejemplo, en el modelo de bienestar, el gobierno se adjudica mejorar las condiciones laborales como lo son la jubilación, jornada de trabajo, liquidación, vacaciones, seguridad social, apoyo por orfandad, invalidez por riesgo de trabajo, entre otras, con el fin de minimizar la precariedad de los empleados. Es claro que, el Estado de bienestar promete la estabilidad de ingresos salariales y la protección de los individuos frente a los riesgos sociales. Es así como, el Estado buscó una distribución horizontal de sus recursos e implementó políticas públicas para reducir la brecha de pobreza. Sin embargo, en México “la asistencia hacia los pobres era una dimensión marginal del Estado bienestar y tenía un carácter provisional” (Bizberg, 2012. p.203).

En México, el modelo de Estado benefactor tuvo por objetivo favorecer el bienestar social con programas federales que incluían el campo, la reconstrucción del tejido social, prestaciones laborales, educación, seguridad social, etc. Además, se propugnó por un Estado democrático con mayor participación de la ciudadanía, libertad política y de expresión. En toda América Latina, los estados benefactores beneficiaron la integración y desarrollo de derechos sociales, pero con la subordinación de los sujetos al Estado.

En los regímenes liberales, la meta es llevada a cabo por medio del “alivio de la pobreza”, al menos en el caso de los “pobres merecedores”. Se estipula que debe

existir cierto nivel de vida debajo del cual nadie en la sociedad debería de estar. Pero de forma inevitable, esa "línea de pobreza" varía con el tiempo y según las culturas. (Navarro, 2006. p.116)

El bienestar social en el modelo de Estado proveedor se manifestó en diferentes aspectos de la vida social. El Estado de Bienestar en México, especialmente durante la segunda mitad del siglo XX, se enfocó en abordar la pobreza a través de una combinación de políticas sociales y económicas. México a mediados de la centuria pasada, estableció sistemas de salud pública federales y estatales para proporcionar servicios médicos accesibles a la población. Esto incluyó la creación del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), que aún ofrecen atención médica y otros beneficios sociales a trabajadores y sus familias.

Por otra parte, el gobierno implementó políticas para promover el empleo y garantizar salarios justos a nivel nacional. Esto incluyó la creación de empleos a través de proyectos de infraestructura y el establecimiento de un salario mínimo para proteger a los trabajadores de los salarios injustamente bajos. Con este propósito se dio la formación de los sindicatos en México, que vieron sus albores a finales del siglo XIX con el "Gran Círculo de Obreros" (1872), que se desarrolló en un contexto de creciente industrialización y cambio social.

Sin embargo, la consolidación del movimiento sindical mexicano se dio principalmente durante la Revolución Mexicana (1910-1920) y en los años posteriores. Fue durante el proceso revolucionario que los trabajadores comenzaron a organizarse de manera formal y, con la Constitución de 1917, alcanzaron importantes disposiciones laborales, como la jornada de ocho horas, el derecho a huelga y de organización sindical. En los años posteriores a la Revolución, el movimiento sindical se fortaleció. En 1921, se fundó la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM), uno de los primeros sindicatos nacionales que tuvieron influencia significativa en la política laboral del país durante las décadas de 1920 y 1930. Pero fue durante el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas (1936-1940), que el movimiento sindical recibió un gran impulso con la fundación de la Confederación de Trabajadores de México (CTM), en 1936, la cual se convirtió en la central sindical más grande e influyente del país. Además, se creó

también el Sindicato de Trabajadores Petroleros de la República Mexicana (STPRM), el 15 de agosto de 1935, con las luchas laborales en la industria petrolera, que culminaron con la expropiación petrolera de 1938, cuando se creó Petróleos Mexicanos (PEMEX).

En el sexenio de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) se fundaron el Sindicato Nacional de Trabajadores del Seguro Social (SNTSS), el 6 de abril de 1943, y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el 30 de diciembre de 1943. La formación del SNTE se dio en un esfuerzo por unificar a los diferentes grupos y asociaciones de maestros en un solo sindicato nacional, con el objetivo de mejorar las condiciones laborales de los profesores y fortalecer el sistema educativo en México. En definitiva, hasta nuestros días, todos estos sindicatos han jugado un papel fundamental en la defensa de los derechos laborales de sus miembros y en la configuración de las políticas laborales y sociales en México.

El enfoque de desarrollo rural durante el modelo de Estado del bienestar en México incluyó la reforma agraria, que redistribuyó tierras a campesinos sin tierra, la provisión de créditos y asistencia técnica a pequeños agricultores durante los años treinta. Se implementaron programas de subsidios para alimentos básicos y servicios esenciales, como el transporte y la energía. También se establecieron programas de asistencia social directa para los sectores más vulnerables de la población. Además, se promovió la construcción de viviendas populares y se ofrecieron créditos accesibles para la adquisición de viviendas con Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores (INFONAVIT) y Fondo de la Vivienda del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (FOVISSTE), con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de las familias de bajos ingresos.

Sin embargo, uno de los mayores logros de este modelo en México durante el siglo XX fue la consolidación y expansión del sistema educativo mexicano que se planteó en la Constitución Política de 1917. La inclusión de la educación en la Constitución respondía a varios factores históricos, sociales y políticos, entre ellos, la transformación de las estructuras políticas y sociales del país. La educación era

vista como un medio para crear una sociedad más justa y equitativa, porque a principios del siglo XX, México era un país con grandes desigualdades sociales y económicas. Gran parte de la población vivía en la pobreza, analfabetismo y carecía de acceso a servicios básicos, por tanto, los líderes revolucionarios creían que la educación era esencial para combatir la pobreza y la desigualdad.

Otro factor que influyó fue que México era un país rural a finales del siglo XIX, por tanto, había un deseo generalizado de modernizarlo y adaptarlo a las demandas del siglo XX. Para lo cual, la educación se veía como una base para el progreso y desarrollo económico, así como, para la formación de la identidad nacional. Desde esta perspectiva, se alegaba que la educación podía promover la edificación de una identidad nacional con la promoción de valores cívicos y patrióticos. Era propósito del gobierno revolucionario crear una población leal a los principios de la Revolución y al nuevo Estado mexicano.

Para lograr todos estos propósitos, la Constitución de 1917 integró el Artículo 3° donde se exponen hasta la fecha los principios fundamentales sobre la educación en México. Con el paso de los años, este artículo ha sido modificado varias veces, pero originalmente, en la Constitución de 1917 se consideraba que la educación era laica; impartida por el Estado y libre de cualquier doctrina religiosa. Además, la educación debía ser impartida por el Estado de manera gratuita y con obligatoriedad del nivel primaria, en la actualidad se ha modificado hasta el nivel medio superior. En adición, la educación debía promover el amor a la patria, la solidaridad internacional, la independencia y la justicia.

Es claro que, con el Artículo 3°, se hizo el compromiso de que la educación fuera un derecho fundamental, una herramienta para el desarrollo social y la promoción de valores cívicos y democráticos. Por consecuencia, el movimiento revolucionario sentó las bases para la posterior consolidación del Estado de bienestar en el sector educativo.

Tras la Revolución, fue necesaria la expansión del sistema educativo, por tanto, en 1921, se realizó la primera Reforma Educativa donde se proyectó la creación de una institución que organizará la educación pública, construyera escuelas y aumentará la cobertura educativa en todos los niveles. La Secretaría de

Educación Pública (SEP) fue creada el 3 de octubre de 1921, durante el gobierno del presidente Álvaro Obregón (1920-1924), su primer titular fue José Vasconcelos, un destacado intelectual y educador, quien tuvo un papel crucial en la organización y desarrollo inicial de la SEP. Bajo el liderazgo de Vasconcelos, se establecieron las bases para un sistema educativo más inclusivo y equitativo a nivel nacional.

La SEP fue creada con varios objetivos fundamentales, pero el principal fue transformar y fortalecer el sistema educativo del país, para ello, se buscó centralizar y coordinar la educación ya que el sistema educativo estaba fragmentado y desorganizado con diferentes sistemas a nivel estatal.

La reforma constitucional que permitió la creación de la SEP autorizaba a la federación a establecer instituciones y sostener escuelas de cualquier tipo y grado y legislar en todo lo que se refiriera a ellas, salvaguardando las facultades de los estados (Tanck, 2010. p. 162).

Establecer un sistema educativo nacional organizado y accesible para garantizar el acceso a la educación pública y gratuita para todos los mexicanos, conllevó implementar programas y políticas educativas para reducir y eventualmente erradicar el analfabetismo en el país.

Además, la SEP tenía el mandato de asegurar que la educación impartida en el país fuera laica, es decir, libre de influencias religiosas, promoviendo una enseñanza basada en la ciencia y la razón. Uno de los mayores objetivos de la SEP, fue diseñar y desarrollar un sistema educativo nacional que incluyera la educación primaria, secundaria, técnica y superior, a la par, de la formación y capacitación de maestros para garantizar la calidad de la educación.

Para lograr esta meta, con la Reforma Educativa de 1921, se planificó en 1923 el proyecto de las Misiones Culturales (MC); estas misiones fueron un programa educativo y social implementado a nivel nacional que consistía en enviar equipos multidisciplinarios a las zonas rurales y marginadas del país con el objetivo de llevar educación, cultura y desarrollo comunitario: “Jóvenes estudiantes, convertidos en misioneros laicos, deberían formar maestros o monitores para las Casas del Pueblo donde, además de enseñar a los niños, congregaban a los adultos en sesiones nocturnas” (Tanck, 2010. p. 163).

Las misiones destacaban porque su organización era multidisciplinaria, cada Misión Cultural (MC) estaba formada por un grupo de profesionales que incluían maestros, médicos, agrónomos, técnicos en diversas áreas, y promotores culturales. Estos equipos trabajaban en conjunto para abordar de manera integral las necesidades de las comunidades; “Por medio de cursos o "institutos" que duraban inicialmente 21 días y después cuatro semanas, los misioneros intentaban capacitar a los docentes y, además, mejorar el trabajo, la producción y la vida cotidiana de los vecinos” (Tanck, 2010. p. 164).

Las misiones no sólo se enfocaban en la alfabetización básica, sino que también impartían conocimientos prácticos en áreas como agricultura, salud, higiene, artes y oficios, así como, en la promoción de valores cívicos y culturales. Además, las misiones se encargaban de capacitar a maestros rurales y líderes comunitarios, quienes luego continuarían con la labor educativa y de desarrollo en sus comunidades.

Los maestros rurales estaban poco preparados para estas tareas: 20 % no había estudiado más allá del 4o, 50 % había terminado su educación primaria, y aproximadamente 8% "había visitado una escuela normal, o cursado en ella uno o dos años". Sólo excepcionalmente habían concluido la carrera. Si bien lo ideal era ser egresado de la primaria, la Secretaría de Educación sólo exigía al futuro maestro haber cursado 4o. (Tanck, 2010. p. 167)

Hay que destacar que la mayoría de los docentes rurales solo tenía primaria o secundaria como grado máximo de estudios y, por tanto, se volvió prioridad capacitarlos con las MC, para lograr esto, los miembros de las MC viajaban a diferentes comunidades, a menudo en áreas remotas y de difícil acceso, para alentar a los docentes y a las comunidades a participar activamente en el proceso educativo y cultural, promoviendo un sentido de responsabilidad y cooperación.

En esta primera etapa del modelo de Estado del bienestar en México, las MC tuvieron por objetivos enseñar a leer y escribir a adultos y niños que no tenían acceso a la educación formal. Mejorar las condiciones de vida a través de conocimientos prácticos en salud, higiene y agricultura para optimizar las circunstancias de vida y de autosuficiencia en las comunidades rurales. En adición los grupos de docentes promovían y preservaban la cultura nacional y las

tradiciones locales a través de actividades artísticas y culturales. A diferencia de las escuelas urbanas, las MC se enfocaban en el desarrollo económico y social de la comunidad mediante la capacitación en técnicas agrícolas y oficios.

Las MC fueron uno de los mayores esfuerzos implementados en el periodo de providencia del gobierno mexicano que contribuyó significativamente a la reducción del analfabetismo y la mejora la calidad de vida al enseñar prácticas de salud e higiene y técnicas agrícolas eficientes en las zonas rurales. En resumen, las MC fueron un proyecto integral y multidisciplinario para llevar educación y desarrollo a las comunidades rurales y marginadas de México, buscando mejorar las condiciones de vida y fomentar el progreso social y económico en estas regiones.

Durante la etapa posrevolucionaria, el Estado mexicano tenía como propósito atender la demanda social entorno a la educación, es así, que también durante los años 20's se plantea la educación intermedia (secundaria) con la fundación de las primeras escuelas secundarias oficiales. Estas escuelas ofrecían una educación más completa y diversificada que la primaria, preparando a los estudiantes para la educación media superior y la vida laboral.

Los planes de estudio en los niveles superiores, en las normales y las regionales, incluían el socialismo científico y el análisis de las luchas de los trabajadores. En las primarias y secundarias buscaban hacer consciente al estudiante de su responsabilidad en la construcción de una sociedad equitativa. (Tanck, 2010. p.183)

En el sexenio de Ávila Camacho (1940-1946), la formalización y expansión de la escuela secundaria se consolida con la Reforma Educativa de 1941 y la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Pública que formalizó la estructura del sistema educativo en México, estableciendo la educación secundaria como un nivel oficial y obligatorio. Esta ley marcó el inicio de la educación secundaria como un derecho para todos los ciudadanos, asegurando que los estudiantes tuvieran acceso a una educación básica completa.

La Ley Orgánica de Educación Pública definió la organización de las escuelas primarias y secundarias, instituyendo currículos y estándares educativos uniformes en todo el país. En adición, se implementaron mecanismos de

supervisión y evaluación para asegurar la calidad educativa y el cumplimiento de las normas establecidas. También se promovió la educación técnica y vocacional para preparar a los estudiantes para el mercado laboral, fomentando habilidades prácticas y profesionales para que todos los niños tuvieran acceso a la educación.

La pedagogía de la acción o escuela activa traducía los ideales del régimen de unir estudio y trabajo, de despojar a la enseñanza de su carácter verbalista y fomentar actividades manuales y corporales que mostraran la importancia de la cooperación en el mejoramiento de la colectividad. El niño debería "aprender haciendo". Las escuelas rurales deberían incluir tareas agrícolas, y las urbanas, actividades industriales y labores domésticas, lo que requería amplios espacios, jardines, talleres y campos de juego y cultivo que era imposible proporcionar de la noche a la mañana. (Tanck, 2010 p. 166)

Pero uno de los mayores logros de esta ley, fue la capacitación de maestros al considerar una prioridad del sistema su formación. La profesionalización de los docentes por correo en México, conocida como el Sistema de Educación por Correspondencia (SEC), fue una iniciativa innovadora implementada para mejorar la capacitación y actualización de los maestros, especialmente aquellos en áreas rurales y remotas donde el acceso a la formación continua era limitado. Este sistema se desarrolló en la década de 1940 y se consolidó en la década de 1950, coincidiendo con el auge de las políticas de modernización educativa en el país.

Durante el periodo comprendido entre las décadas de 1940 y 1950, México enfrentaba el desafío de expandir y mejorar su sistema educativo en un contexto de gran diversidad geográfica y socioeconómica. Muchos profesores trabajaban en comunidades rurales aisladas, donde era difícil acceder a programas de formación continua y actualización profesional. La necesidad de capacitar a estos docentes llevó al desarrollo de métodos alternativos de formación, entre los cuales el SEC fue particularmente efectivo.

Los esfuerzos para ampliar la cobertura del sistema escolar implicaban no sólo la formación de nuevos docentes sino también la capacitación de miles de maestros "empíricos" que ejercían la docencia sin la preparación suficiente. Las cifras hablaban por sí mismas: de 18 000 profesores de primaria que prestaban sus servicios a la federación, 9 000 habían terminado ese nivel y 3 000 contaban con uno o dos años de secundaria, 4 000 eran graduados de escuelas normales rurales y sólo 2 000 de las normales urbanas, especialmente en la Escuela Nacional de Maestros (Tanck, 2010. p. 198).

Para cumplir con tal propósito se desarrollaron y distribuyeron materiales educativos específicos para ser utilizados en el sistema de correspondencia, se incluían guías de estudio, libros de texto, ejercicios y pruebas, que los docentes podían estudiar y completar en sus propias comunidades. Los cursos por correspondencia abarcaban una amplia variedad de temas, incluyendo pedagogía, metodologías de enseñanza, materias específicas como matemáticas, ciencias, historia y la introducción a nuevas tecnologías y enfoques educativos.

Los maestros enviaban sus trabajos y ejercicios completados por correo a los centros de evaluación donde los evaluadores revisaban, proporcionaban retroalimentación y enviaban de vuelta las correcciones y comentarios. Este proceso permitía a los docentes recibir una formación continua sin necesidad de abandonar sus comunidades, lo que era especialmente importante en zonas rurales y aisladas. Para la valoración, se capacitó a un cuerpo de evaluadores y tutores para que pudieran ofrecer retroalimentación y apoyo a los profesores participantes en el sistema de correspondencia. Estos evaluadores eran a menudo maestros experimentados o especialistas en educación.

Como el propio Torres Bodet confesaba, no era la mejor manera de lograr la titulación y la base de miles de maestros, pero sí la más práctica para evitar que abandonaran sus comunidades. Más aún, fue una excelente oportunidad para lograr no sólo mayor homogeneidad en la formación magisterial e imprimir unidad al sistema educativo, sino también para ejercer mayor control sobre el magisterio nacional. (Tanck, 2010. p. 199)

Este sistema permitió que muchos maestros tuvieran acceso a la capacitación continua para mejorar sus habilidades y conocimientos en áreas rurales y marginadas. Además, la educación por correspondencia ofrecía una gran flexibilidad, permitiendo a los maestros estudiar a su propio ritmo y horarios, lo cual era fundamental para aquellos con responsabilidades laborales y familiares.

En adición, al proporcionar formación continua y actualizada, el sistema contribuyó a elevar la calidad de la enseñanza en todo el país. Los maestros pudieron incorporar nuevas metodologías y enfoques pedagógicos en sus aulas, beneficiando directamente a sus estudiantes. Sin embargo, el SEC enfrentó desafíos significativos, incluyendo la limitación de recursos financieros y materiales

para la producción y distribución de materiales educativos. La comunicación por correo era a veces lenta y poco confiable, lo que podía retrasar la retroalimentación y la evaluación de los trabajos de los maestros. Por otra parte, mantener los materiales educativos actualizados y relevantes era un desafío continuo, especialmente en un contexto de rápidos cambios en la educación y la tecnología.

La transformación implementada durante el gobierno del presidente Adolfo López Mateos (1958-1964), representó un esfuerzo significativo para mejorar la calidad y accesibilidad de la educación en México. La modernización y expansión del naciente sistema educativo fue prioridad para atender las necesidades de un país en proceso de desarrollo y urbanización acelerada. Ante el aumento en la matrícula escolar fue necesario ampliar la cobertura educativa en todos los niveles, especialmente en la educación primaria, para asegurar que un mayor número de niños tuviera acceso a la educación básica. Para lograrlo, el gobierno federal bosquejó construir más escuelas, particularmente en áreas rurales y marginadas, además, planteó actualizar los planes y programas de estudio para que fueran adecuados a las necesidades de una sociedad en cambio.

Para lograr la calidad educativa, también se proyectó la formación y capacitación continua de los maestros, por tanto, se implementaron varias iniciativas significativas para la actualización y capacitación de los docentes enmarcados en un contexto de modernización educativa y expansión del acceso a la educación. La primera de ellas fue la Creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) que se encargó de producir y distribuir libros de texto gratuitos para los estudiantes y que proporcionó materiales didácticos y guías para los maestros, ayudándolos a mejorar sus prácticas pedagógicas. “Su uso obligatorio representaba, más que las leyes y decretos, un excelente conducto para asegurar una base cultural uniforme y avanzar en el proceso de integración nacional” (Tanck, 2010. p. 204).

La SEP, a través del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM): ofreció programas de capacitación y actualización, estos cursos abordaban nuevas metodologías pedagógicas, técnicas de enseñanza y contenidos actualizados. Acorde con la política pública, se fortalecieron y crearon nuevos centros de

capacitación y actualización docente (CAM), proporcionando espacios dedicados al desarrollo profesional de los maestros.

Las MC, una iniciativa que ya existía, pero que se fortaleció durante el sexenio de López Mateos, seguían enviando equipos de educadores y especialistas a las zonas rurales para capacitar a los maestros locales y mejorar la calidad de la educación en estas áreas. En adición, se apoyó a las escuelas normales rurales, instituciones clave en la formación inicial de los maestros rurales, asegurando mayor presupuesto para que los nuevos docentes recibieran una educación de alta calidad apegada a favorecer el desarrollo comunitario.

El uso de la televisión educativa se implementó en la telesecundaria, un sistema de educación secundaria a distancia mediante el uso de la televisión. Los maestros de telesecundaria recibieron capacitación específica para utilizar este medio como herramienta educativa, lo cual permitió llevar la educación secundaria a zonas rurales y remotas. Con la introducción de las nuevas tecnologías, se promovió la capacitación tecnológica para integrar estos recursos en las prácticas educativas. Así mismo, los programas de capacitación incluían la actualización curricular, ayudando a los profesores a familiarizarse con los nuevos contenidos y enfoques educativos.

En definitiva, la reforma educativa de 1959 en México tuvo como propósito central modernizar y expandir el sistema educativo para atender las necesidades de una sociedad en transformación. A través de la creación de la CONALITEG, la introducción de la televisión educativa, la construcción de nuevas escuelas y la capacitación de los docentes. Estos esfuerzos sentaron las bases para un sistema educativo más inclusivo y eficiente, que contribuyera al desarrollo social y económico del país.

A lo largo del gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), se impulsaron una serie de reformas orientadas a ampliar la cobertura educativa, mejorar la calidad de la enseñanza y hacer la educación más accesible y equitativa para todos los mexicanos. A inicios de la década de 1970, México enfrentaba desafíos significativos en su sistema educativo, como las grandes disparidades en el acceso y la calidad de la educación entre las zonas urbanas y rurales con la

incorporación de nuevas metodologías y tecnologías en la enseñanza. Un aumento rápido de la población escolar, que requería la expansión de la infraestructura educativa con la necesidad de adaptar la educación a las demandas de un mercado laboral en constante cambio.

Para cumplir con estos retos, la SEP planteó como principales objetivos de la Reforma: Asegurar que más niños y jóvenes tuvieran acceso a la educación básica y media, actualizar planes y programas de estudio, así como, mejorar la formación y capacitación de los maestros. Reducir las disparidades en la educación entre diferentes regiones y grupos socioeconómicos e introducir nuevas metodologías de enseñanza y utilizar tecnologías para mejorar la educación.

Entre las principales acciones implementadas, estuvo la promulgación de la Ley Federal de Educación en 1973 que estableció las bases legales para una educación más inclusiva y equitativa. La ley promovía la descentralización de la educación, otorgando más autonomía a los estados y municipios para manejar sus sistemas educativos, con el objetivo de hacer la educación más relevante y adaptada a las necesidades locales, en el caso del Estado de México se fundó SEIEM (Servicios Educativos Integrados al Estado de México) como la dependencia encargada de administrar las instituciones educativas federales.

La educación técnica y vocacional también recibió impulsó con la creación de instituciones técnicas y vocacionales para preparar a los estudiantes ante el exigente mercado laboral; esto incluyó la creación de Centros de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios (CETIS) y de Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS). Respecto a la educación para adultos, se desarrollaron programas específicos que buscaban reducir el analfabetismo y mejorar las competencias laborales de la población adulta.

Al igual que en las reformas anteriores, se retomó la formación y capacitación docente, para esto se intensificó el apoyo económico en la formación de maestros a través de las Escuelas Normales. “Las escuelas normales se duplicaron básicamente por la creciente participación del sector privado interesado en la formación de las nuevas generaciones. 79% de los maestros estaban titulados” (Tanck, 2010. p. 214). La Dirección General de Educación Normal (DGEN)

supervisaba y mejoraba las Escuelas Normales, las cuales eran responsables de la formación inicial de los maestros, en ellas, se ofrecían programas de pregrado y capacitación para preparar a los futuros docentes con una sólida base pedagógica y académica.

Por su parte, la Dirección General de Enseñanza Media (DGEM) impartió capacitación específica a los docentes de telesecundaria para hacer uso de la televisión como herramienta educativa.

En pos de una capacitación acelerada se sacrificó una mejor preparación que se tradujo en una baja en la calidad de la enseñanza. La improvisación y la falta de experiencia, junto con un sistema de evaluación poco eficaz, repercutieron en los resultados. (Tanck, 2010. p. 214)

La Reforma Educativa de 1973 fue un esfuerzo significativo para modernizar y hacer más equitativo el sistema educativo en México. A través de la Ley Federal de Educación, la creación de nuevas instituciones y programas, la capacitación docente, y la incorporación de nuevas tecnologías, se buscó mejorar la calidad y accesibilidad de la educación.

### **2.2.2 Instituciones de formación inicial del magisterio mexicano durante el Estado de bienestar**

El Estado del bienestar hace referencia a un modelo de organización social y económica que buscó proporcionar seguridad social para garantizar el bienestar general de los ciudadanos. Este modelo fomentó la participación del Estado en la provisión de servicios y beneficios sociales como la educación, salud, vivienda y empleo. Durante el siglo XX, el gobierno mexicano bajo este modelo impulsó la formación de docentes de educación básica, para ello, propugnó por la creación de nuevas normales y escuelas superiores encargadas de preparar y profesionalizar a los nuevos maestros y a los que ya prestaban servicio.

En el contexto del modelo de Estado del bienestar en México, el gobierno aplicó diversas políticas para favorecer la formación y profesionalización de los maestros, entre las que destacó el acceso universal a la educación. Durante el siglo pasado, la política educativa enfocada en la formación docente promovió la

integración de todos los sectores sociales a la labor magisterial, para lograr ese objetivo, se proyectó la fundación y desarrollo de la normal rural que atendería a poblaciones rurales. Por otra parte, se amplió la oferta educativa de las normales urbanas con la apertura de nuevos planteles a lo largo del país.

En adición, se buscó que los maestros que ya laboraban en educación básica y no contaban con estudios profesionalizantes lo hicieran, para cumplir tal objetivo se abrieron los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) que atendían por correspondencia a los profesores. Además, se consideró en la política educativa pública del país, que también era necesaria la consolidación de una universidad que se encargará de la formación y profesionalización docente con un paradigma distinto al normalista. En definitiva, este acceso universal a la educación promovido en el Estado del bienestar implicó que escuelas Normales, centros de actualización y la Universidad Pedagógica estuvieran abiertas a todos los ciudadanos, independientemente de su origen socioeconómico.

Un elemento más del modelo de bienestar que favoreció a las instituciones formadoras de docentes a lo largo del siglo XX fue el beneficio de recibir financiamiento público. Las instituciones educativas formadoras de docentes, incluidas las escuelas Normales, centros de actualización y Universidad Pedagógica, aun reciben fondos económicos significativos para garantizar que la educación sea accesible para todos. El caso más representativo de esta política son las Normales rurales, en las cuales los alumnos viven en internado y los gastos de hospedaje y alimentación corren por cuenta del gobierno.

Otro aspecto que buscó atender el Estado de bienestar fue la equidad en la educación. A lo largo del siglo XX, el gobierno mexicano formó y profesionalizó a los docentes mexicanos como una medida para buscar el desarrollo del país y reducir las desigualdades sociales. En este contexto, las escuelas Normales fueron pioneras al implementar políticas y programas destinados a garantizar la equidad en la educación, brindando oportunidades similares a todos los estudiantes. Además, las escuelas Normales recibieron respaldo en servicios sociales y psicológicos para avalar el bienestar de los estudiantes, esto incluyó servicios de

orientación, programas de apoyo emocional y otras iniciativas para promover un ambiente educativo saludable.

Otro aspecto fundamental en el modelo del bienestar fue el desarrollo integral de los docentes, no sólo en términos de habilidades pedagógicas, sino también en aspectos sociales y emocionales. Fue en esta etapa, donde la profesión docente se volvió vitalicia, es decir, si se ingresaba al sistema era a perpetuidad. Por otra parte, se les concedió a los maestros un sistema de pensiones digno, programas para la adquisición de viviendas y seguridad social. Respecto al salario, existen a la fecha diversos tabuladores que agregaban diferentes conceptos según el nivel de estudios, resultados académicos de los alumnos, entre otros. Hay que aclarar que los docentes no tienen los mismos salarios a lo largo del país porque algunos conceptos dependen directamente de los gobiernos estatales, lo que en definitiva no homologa a nivel nacional los salarios.

En el Estado del bienestar, la profesionalización de los docentes en servicio que sólo tenían estudios básicos corrió por cuenta del Estado. La idea era preparar a los educadores para abordar las necesidades de los estudiantes en un contexto más multicultural. Por lo tanto, las escuelas formadoras de docentes se vincularon a políticas educativas más amplias con el objetivo de mejorar la calidad general de la educación y fomentar la participación ciudadana.

### **2.2.3 La escuela Normal: la primera institución formadora de docentes en México**

En México el Día del Maestro se celebra cada 15 de mayo con la intención de “reconocer su labor y enaltecer el fundamental papel formador que las y los maestros tienen en nuestra sociedad” (INEGI, 2021. p. 1). El docente es el profesional de la educación que se dedica a la enseñanza, se considera, que parte de su labor es almacenar una gran cantidad de conocimiento para posteriormente transmitirlo. Según la Ortiz (2003) los profesores frente a grupo:

Son aquellos docentes responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje que interactúan directamente con los alumnos en los diferentes niveles o modalidades de educación básica. Tienen a su cargo el desarrollo de los planes y programas de estudio elaborados y aprobados por la SEP.

En México existen diferentes instituciones formadoras de profesores entre las que destacan las Normales urbanas (públicas y privadas) y rurales, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), los Centros de Actualización del Magisterio (CAM), universidades públicas y privadas. Sin embargo, la institución formadora de maestros con mayor tradición e historia es la escuela Normal.

Para Meneses (1999, p. 68), las Escuelas Normales son "centros educativos dedicados específica y exclusivamente a la formación de profesores", lugares donde se norma y modela al profesional de la docencia. Fue durante el porfiriato que se fundaron varias escuelas normales, "laicas, modernas y científicas: en sus aulas se formarían mujeres y hombres capaces de llevar adelante el programa civilizatorio y fundante del Estado Nacional Mexicano" (Arteaga & Camargo, 2009, p. 123). La Escuela Normal Superior de México fue fundada en el año 1881 en la Ciudad de México por Justo Sierra y es considerada la primera a nivel nacional como formadora de profesores. En el caso del Estado de México, la actual Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores de Toluca, fue fundada en 1882 y tuvo por nombre Escuela Normal para Profesores de Toluca, siendo la más antigua y primera Normal del Estado de México creada con el propósito de establecer criterios legales y académicos a la profesión docente en el Estado de México.

Veracruz fue uno de los primeros estados del país que reconoció la necesidad de atender la formación de maestros en el año 1873, al plantear en el Congreso Pedagógico con la Ley de Educación del Estado, la creación de una Escuela Normal, pero fue hasta 1883 cuando se fundó la Escuela Modelo de Orizaba y en 1887 la Escuela Normal del Estado de Veracruz en la ciudad de Jalapa bajo la tutela de Enrique Rebsamen. A la par, ese mismo año en la Ciudad de México se estableció la Escuela Normal para Profesores de Institución Primaria, hoy conocida como la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Estas primeras escuelas normales con mayor tradición normalista propugnaron ser creadas ante la

necesidad de formar a los profesores que serían parte de la transformación nacional con las nuevas corrientes pedagógicas.

Las escuelas normales del "porfiriato" tienden, por una parte, a apropiarse del lenguaje y la perspectiva científica (cercana al positivismo, pero también al liberalismo radical de corte jacobino ligado al pensamiento ilustrado) y, por otro, de los postulados pedagógicos renovadores que en ese tiempo sacudían ya las escuelas europeas y norteamericanas. (Arteaga & Camargo, 2009. p. 123)

En definitiva, durante el porfiriato fue evidente que era importante formar docentes de educación primaria con un pensamiento científico y pedagógico que tenía como propósito fortalecer el desarrollo económico, cultural y social del país. Cada una de las normales que se establecieron durante el porfiriato buscaron atender a los maestros en sus estudios profesionales de formación con especialización en educación primaria y, así, alfabetizar al grueso de la población nacional.

Con la caída del régimen porfirista y tras el convulso periodo revolucionario, el nuevo proyecto educativo encargado de formar a los docentes del país tuvo en manos del secretario José Vasconcelos, con la recién formada Secretaría de Educación Pública (SEP), una reestructuración con la creación de las Escuelas Normales Rurales:

Las escuelas normales rurales surgieron en 1922 como un proyecto pedagógico que pretendía la formación de maestras y maestros para el medio rural. Se trata de un sistema de formación con el que se pretendía responder a las exigencias de la época, educar a la masa campesina analfabeta. Tanto por su origen como por el fortalecimiento que tuvieron estas escuelas durante la década de los años treinta, a lo largo del siglo XX sus estudiantes fueron caracterizados como de corte izquierdista y críticos del gobierno. (Ortiz, 2023. p. 23)

Según Hernández (2019) las normales rurales tienen como propósito formar a los profesores que enseñan en las comunidades rurales y, para lograr este objetivo, se fundó una normal rural en cada estado. Sin embargo, en la actualidad solo se encuentran activas 15 Normales Rurales, una escuela indígena y un Centro Regional de Educación Normal, en el Estado de México aún funciona la Normal Rural de Tenancingo.

Fue durante los años sesenta, en el sexenio de Díaz Ordaz que varias de estas normales fueron cerradas y su número se vio mermado poco a poco en la época neoliberal con las nuevas políticas desacreditadoras de la profesión magisterial, la limitación de recursos y la corrupción en su administración.

Según Ramírez (2010, p.102) en el proyecto histórico de educación normalista en México “se distinguen claramente dos tendencias: 1) un normalismo rural centrado en formar maestros para los sectores más vulnerables de la sociedad, y 2) un normalismo urbano que se ocupa de formar maestros para una sociedad más urbanizada”. A lo largo del siglo XX, fue evidente que en las normales urbanas “lo que sí prevaleció en la enseñanza normalista, así como en otros niveles educativos, fue el enciclopedismo y la reducción de la lógica científica a una supuesta metodología “pedagógica”, concebida como una serie de pasos que debían seguirse mecánicamente” (Arteaga & Camargo, p.131). Esta forma de instrucción positivista ha sido característica a lo largo de muchos años en la formación normalista y ha definido a los docentes egresados de las normales urbanas de sus homólogos de escuelas rurales de tendencia socialista.

Es claro que, la educación normalista urbana como rural tuvieron en sus orígenes un sentido de diferenciar la formación e implicación del profesorado (Arnaut, 1996). Sin embargo, Ramírez (2010) expresa que en las últimas décadas el sentido de las normales se ha enfocado a homologar los planes y programas de estudio con el propósito de lograr un normalismo profesionalizante y, muy a pesar de la implementación de políticas neoliberales en la formación del magisterio, el normalismo rural aún está vigente y, en el último sexenio, el discurso oficial a pretendido apoyar su desarrollo.

El enfoque de los planes y programas de estudio de las normales urbanas es entorno a los ejes académico, deportivo y cultural. En las normales urbanas los alumnos asisten diariamente a clases y cubren sus horas de estudio y práctica en un solo turno y no interactúan entre ellos más allá de las actividades académicas. Sus alumnos provienen de entornos urbanos o semiurbanos con diversos estratos sociales, suelen ser hijos de obreros, empleados y profesionistas. Algo que se ha

observado, es que la profesión docente se ha vuelto una profesión de familia, por tanto, las normales urbanas tienen en sus aulas a varios hijos de maestros.

Para el caso de las escuelas rurales, los planes y programas de estudio se adhieren a cinco ejes rectores en el proceso formador: académico, productivo, deportivo, cultural y político. Por su parte, los alumnos de normales rurales viven en un sistema de internado en el que conviven y comparten responsabilidades dentro de la institución con un sistema de autogobierno, algo que ha sido duramente criticado porque se considera que esto provoca una falta de rigor académico en su formación. A diferencia de las normales urbanas, las normales rurales tienen como propósito generar entre sus alumnos el sentido de hermandad y consciencia social para que al egresar regresen a apoyar a sus comunidades.

Los alumnos de escuelas rurales suelen provenir de estratos sociales bajos, en su mayoría son hijos de campesinos por eso estas escuelas tienen entre sus actividades productivas la siembra de milpas, huertas y la crianza de animales. Estas diligencias se desarrollan para que los docentes rurales al egresar regresen a sus comunidades rurales y sean pilares del desarrollo comunitario.

Por otra parte, se diferencian de las normales urbanas por su característico activismo político en pro de las necesidades de sus normales o de movimientos comunitarios, además, son reconocidos por su activa participación sindical al formar parte del magisterio. Los docentes egresados de las normales rurales han formado una gran identidad y un rasgo muy característico es el constante apoyo que se brindan entre los egresados de normales rurales.

En definitiva, el origen, ideología institucional y enfoques académicos de las normales rurales forman docentes con distintas perspectivas, realidades sociales y capitales culturales. Por tanto, los planes de estudios buscan la formación de líderes sociales y maestros que puedan transformar sus comunidades, por lo que se incluye, además de lo pedagógico, actividades productivas (carpintería, agricultura, soldadura) y la capacitación en la organización en cooperativas y el trabajo manual.

Desde esta perspectiva, para Ramírez (2010), el proyecto normalista mexicano ha contribuido a la estratificación social porque ha planteado la educación

normal rural para las comunidades y la educación normal urbana para las ciudades. Por lo cual, se afirma que existen diferencias ideológicas y económicas en la educación básica; la educación rural con un sentido colectivo-social y la educación urbana con un sentido individual-profesional (Ramírez, 2010).

Según Ramírez (2010), esta bifurcación del sistema de formación inicial docente ha generado desigualdades en el servicio educativo. En primera instancia, desde la escuela formadora del maestro, la formación y práctica profesional del profesor de primaria rural se enfoca más en el desarrollo comunitario a diferencia del enfoque urbano que es mayormente profesionalizante. Ramírez aclara que la educación que reciben los alumnos de las comunidades rurales también es de maestros de estratos sociales bajos: “educación para los pobres desde los pobres (maestros rurales)” (2010, p. 104). A la par, los alumnos de las ciudades reciben clases de profesores provenientes del entorno urbano con origen en clases bajas y medias, pero con mayor capital cultural que los docentes rurales.

En algunos lugares, las normales han sido percibidas como instituciones de menor prestigio en comparación con las universidades. Esto puede deberse a la calidad de la educación ofrecida, la falta de recursos, o una combinación de ambos factores. Por su parte, las políticas gubernamentales pueden influir significativamente en la relevancia de las normales. En algunos casos, los gobiernos han optado por reformar o incluso cerrar estas instituciones en favor de otros modelos educativos. Otro punto, es que la incorporación de nuevas tecnologías y metodologías pedagógicas en la educación ha requerido una adaptación que algunas normales no han podido seguir de manera eficiente, las universidades, en general, han tenido más recursos para integrar estas innovaciones.

Ramírez (2010) asevera al igual que Bourdieu, que la escuela mexicana es un instrumento de estratificación que a pesar de buscar educar a toda la población, se vio condicionada por el desarrollo industrial del país y, por tanto, la cobertura educativa se enfocó a las zonas urbanas. Con la caída del modelo de Estado del bienestar y la instauración de las políticas neoliberales se abrió paso la privatización y descentralización de los medios de producción y el Estado. El sector educativo se

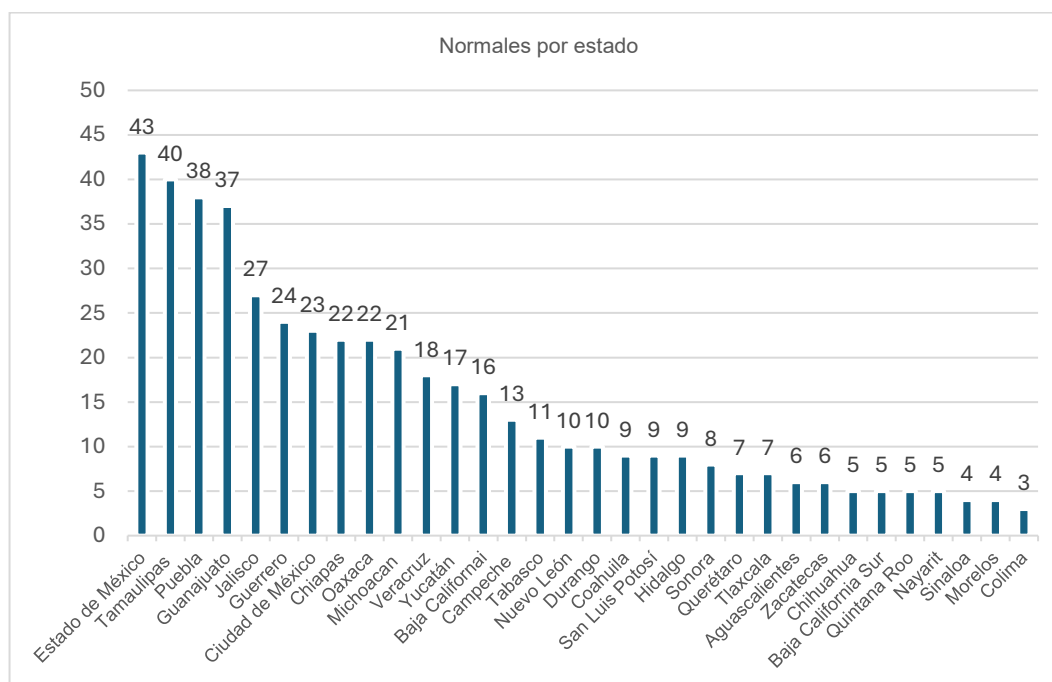
enfrentó a estos cambios y la educación se convirtió en un producto en oferta y demanda y, así nacen las normales particulares, instituciones privadas enfocadas en la formación de profesionales de la educación. Las normales privadas son en su totalidad urbanas y su población estudiantil comparte características sociodemográficas con los alumnos de las normales urbanas públicas. Su enfoque formativo sigue los preceptos de las normales urbanas públicas, ya que, aplican planes y programas de estudios normalistas.

Las políticas neoliberalistas consideran que el docente es un profesional que debe formarse y profesionalizarse para estar en constante evaluación a lo largo de su carrera profesional. Desde esta visión, se consideró que las escuelas públicas no formaban los docentes necesarios para el sistema educativo nacional y que su preparación no era de calidad, por tanto, era necesario que la iniciativa privada ofertará el servicio de formación y profesionalización magisterial.

Es evidente que, durante el periodo del bienestar en México, que abarca principalmente los años posteriores a la Revolución Mexicana y hasta la década de los 70, las escuelas normales experimentaron un crecimiento significativo y desempeñaron un papel crucial en la formación de maestros para el sistema educativo nacional. Este periodo estuvo caracterizado por una serie de políticas y esfuerzos orientados a mejorar la educación pública y expandir el acceso a la misma. La formación en las escuelas normales no solo se centraba en aspectos académicos, sino que también incluía una preparación integral que abarcaba la pedagogía, la ética profesional y el compromiso social. Esto reflejaba la visión de los maestros como agentes de cambio y promotores del desarrollo comunitario.

Por tanto, era responsabilidad de la autoridad educativa implementar acciones que favorecieran la formación y profesionalización de los docentes, y es así como, en la actualidad, existen un total de 450 escuelas normales a nivel nacional de las cuales 184 son particulares y 266 son públicas que imparten estudios de licenciatura y posgrado. Además, cumplen con la función de diseñar y compartir cursos y talleres de actualización del magisterio. A nivel nacional los estados con mayor número de normales tanto públicas como privadas son el Estado de México con 45, Tamaulipas con 40, Puebla con 38 y Guanajuato con 37.

**Figura 2.1**  
Número de normales públicas y privadas por estado



*Nota:* El gráfico muestra una estimación aproximada de la distribución de normales públicas y privadas por cada estado de la república mexicana.

Elaboración: Propia con datos de prensa.

Tras el análisis de la gráfica 2.1, se observa que el Estado de México tiene la mayor cantidad de escuelas normales y, por tanto, se deduce que también la mayor matrícula de docentes en formación inicial del sistema educativo nacional. El Estado de México es la entidad federativa más poblada de todo el país, con una población que supera los 17 millones de habitantes (INEGI, 2020), este crecimiento constante, especialmente en la zona metropolitana del Valle de México, requiere la apertura continua de escuelas de todos los niveles, lo que, a su vez, exige la formación de una cantidad mucho mayor de docentes que en estados con menor densidad poblacional.

Los estudiantes que se encuentran en formación en las escuelas normales comparten los mismos planes de estudio en casi todas las normales a nivel nacional. El organismo principal encargado de proponer, coordinar y publicar los planos de estudio para la formación de docentes de Educación Básica a nivel nacional es la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), esta dirección, adscrita a la Subsecretaría de Educación Superior de la

SEP, tiene la atribución legal de diseño y actualización de los planos y programas de estudio de las licenciaturas que ofrecen las escuelas normales. A continuación, se muestran cuáles son estos planes de estudio a nivel de licenciatura:

**Tabla 2.1**  
*Licenciaturas que se imparten a nivel nacional en las normales públicas y privadas por nivel educativo*

Educación Física	Educación Especial	Educación Preescolar	Educación Primaria	Educación Secundaria
Licenciatura en Educación Física.	Licenciatura en Inclusión Educativa.	Licenciatura en Educación Inicial.	Licenciatura en Educación Primaria.	Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria.
	Licenciatura en Educación Especial.	Licenciatura en Educación Preescolar.	Licenciatura en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria	Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español.
		Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria.		Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemática. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Física. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés.

**Nota:** Esta tabla muestra las licenciaturas de formación inicial de los docentes de las normales públicas y privadas del país para el ciclo escolar 2022-2023, con datos obtenidos de la página oficial de la SEP.

Elaboración: Propia con datos de portales de normales, planes y programas de estudio.

Contrario a lo que se podría pensar, incluso con la oferta educativa pública y privada, la matrícula estudiantil ha disminuido a lo largo de las últimas décadas en las normales. Por ejemplo, para el ciclo escolar 1983-1984, año en que se iniciaba la transición hacia la reforma de las normales donde se elevó a nivel de licenciatura los estudios de normal básica, estaban inscritos 157,757 alumnos de normal básica y 122,866 en normal licenciatura (INEE, 2016). Sin embargo, en los registros realizados para las normales en el ciclo escolar (2011-2012) estaban inscritos 130,713 educandos y en “el ciclo escolar 2015-2016 había en México 108,555 estudiantes adscritos a alguna licenciatura de educación normal” (INEE, 2016. p. 31).

Las políticas neoliberales influyeron en la reducción del gasto público y la eficiencia en la administración gubernamental, como lo fueron los recortes en el financiamiento para las escuelas normales, afectando su capacidad para mantener infraestructuras adecuadas, actualizar recursos educativos y atraer personal docente capacitado. Es evidente que, con la privatización se llevó a un aumento en la oferta de instituciones educativas particulares, incluidas las de formación docente. Esto creó una competencia directa para las escuelas normales públicas, que a menudo no podían igualar los recursos y la infraestructura de sus contrapartes privadas.

#### **2.2.4 Los Centros de Actualización Magisterial (CAM) y la profesionalización de los docentes en servicio**

Otra institución que ha contribuido a la formación inicial del magisterio en la segunda mitad del siglo XX es el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), creado en 1945 durante el sexenio de Ávila Camacho, como una alternativa para atender a la población de maestros no titulados del país. En la actualidad, los Centros de Actualización del Magisterio (CAM), ofrecen nivelación y capacitación pedagógica, cursos, talleres, diplomados y asesoría en el desarrollo profesional.

A lo largo del siglo XX, la demanda de docentes para integrar y fortalecer el sistema educativo nacional implicó que se admitieran entre sus filas, personal que sólo contaban con primaria y secundaria. Estos profesores, que eran el grueso de la plantilla magisterial, necesitaban ser profesionalizados porque no podían realizar sus estudios escolarizados en las normales urbanas y rurales. El objetivo era garantizar el servicio educativo a nivel nacional en todas las áreas rurales del país.

En la actualidad, el IFCM tiene como misión ofrecer una educación de calidad en la formación pedagógica de sus alumnos para atender las necesidades del sistema educativo mexicano. Esta institución, en una primera etapa, se enfocó a titular por correspondencia y con la escuela oral a los profesores que ya se encontraban en servicio (Meneses, 1988).

Según Meneses (1988), en una primera instancia la escuela por correspondencia capacitó a los profesores hasta sus lugares de trabajo mediante el envío de materiales por correo a lo largo del ciclo escolar. En una segunda instancia, durante los periodos de vacaciones que iban de diciembre a enero y de julio a agosto, los docentes tenían que trasladarse a los centros orales para tomar clases y sustentar sus exámenes. Con los años se reorganizó la atención a los docentes y la escuela oral atendió a los maestros urbanos de viernes a domingo y la escuela por correspondencia atendió a profesores de comunidades alejadas.

En 1971 el proyecto de profesionalizar a todos los docentes de educación primaria se logró, según las autoridades educativas; por tanto, el objetivo cambió y se enfocó en la constante capacitación del magisterio y, es así, que el Instituto de Capacitación desapareció y se conformó la Dirección General de Capacitación Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM). A la par de estos cambios, las 46 escuelas orales regionales se comenzaron a reconocer como Centros de Actualización.

Para 1978 la institución se reformó como la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCYMPM) ante las eventualidades que se presentaron al detectar que en el sistema educativo aun había profesores sin formación profesional en nivel de primaria como en el de preescolar. Además, se planteó la nivelación de los maestros de secundaria.

Para 1989, a nivel federal se creó la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), actual Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) y se planteó la consolidación de los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) en cada entidad federativa para favorecer el proceso de actualización profesional de los maestros en servicio de todos los niveles educativos.

Para el caso de la Ciudad de México, en 1989 la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCYMPM) se unió a la Dirección General de Educación Normal (DGENAM) con la que se siguen impartiendo diversas licenciaturas homologadas con los planes de las normales. En

el caso del Estado de México, el Centro de Actualización (CAM) regional ubicado en el Valle de Toluca se convirtió en la Normal Superior del Valle de Toluca.

En estos espacios se seguían atendiendo a profesores no titulados, pero en la última década del siglo XX, algunos Centros de Actualización comenzaron a impartir clases escolarizadas y se transformaron en instituciones de educación superior donde incluso se ofertan estudios de posgrado. En sus casi 70 años de servicio, los CAM apoyaron los procesos de profesionalización de los docentes en servicio que no tuvieron formación y de los estudiantes egresados de bachillerato para formarse como profesores. Los CAM tenían dos modalidades de trabajo, uno escolarizado en el que se inscribían los alumnos recién egresados de preparatoria y la modalidad semiescolarizada, donde cada sábado los docentes en servicio recibían clase.

En sus inicios, los CAM atendieron a docentes provenientes de poblaciones rurales, por tanto, su origen era rural. En la actualidad, los alumnos que integran la mayoría de los CAM provienen de clases medias y bajas de zonas urbanas porque los CAM se ubican en las principales ciudades de cada estado. A pesar de que no existen datos numéricos de la cantidad de alumnos que tienen los CAM, es obvio que, debido a su limitado número de sedes y, a que algunos CAM solo actualizan y capacitan, su matrícula está muy por detrás de las normales y la UPN.

En lo académico, tras las reformas educativas de los años ochenta, los CAM implementaron planes de estudio de las normales pero su enfoque didáctico es una mezcla de formación pedagógica normalista y universitaria. En el año de 1992 con la política neoliberal del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), todos los CAM al igual que las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) pasaron a depender administrativa y económicamente de los gobiernos estatales.

En las últimas décadas, el impulso hacia la privatización y la creación de mercados educativos llevó a que los CAM experimentaran una disminución en el financiamiento público debido a las políticas de austeridad y reducción del gasto público características del neoliberalismo, esto afectó su capacidad para ofrecer programas de actualización y formación continua de calidad. Además, las políticas

neoliberales introdujeron mecanismos más estrictos de evaluación y control de calidad, por lo que los CAM tuvieron que ajustarse a estos nuevos estándares, lo que implicó una mayor carga administrativa y la necesidad de mejorar sus programas y servicios, a menudo con recursos limitados. La implementación de evaluaciones docentes y la exigencia de actualización continua para los maestros generaron una mayor demanda de formación continua. Sin embargo, los CAM a menudo no estaban preparados para satisfacer esta demanda de manera efectiva debido a las limitaciones financieras y estructurales.

La percepción de la formación docente y de los programas ofrecidos por los CAM sufrió un deterioro durante el periodo neoliberal, la valorización de otras formas de educación superior y la competencia con instituciones privadas contribuyeron a una disminución en la percepción del valor de los CAM.

### **2.2.5 La Universidad Pedagógica Nacional: la nueva orientación formadora de los docentes en México**

Las Escuelas Normales y los Centros de Actualización no fueron las únicas instituciones oficiales en formar profesores; en 1978 se decretó la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), una universidad encargada de formar a especialistas en educación. Según Moreno (2021), en el sexenio de López Portillo se consideró que las normales habían masificado la formación inicial docente, había muchas normales con demasiados alumnos y con bajo nivel académico, el objetivo era atender la creciente necesidad de mejorar y profesionalizar la formación de los docentes en el país.

La UPN buscó contribuir a la mejora de la calidad educativa en México mediante la formación de maestros mejor preparados y con una educación más integral. La Universidad ofreció programas de licenciatura, maestría y doctorado en educación, con un enfoque en la investigación e innovación pedagógica. La UPN ayudó a descentralizar la educación superior en México, estableciendo sedes y subsedes en diversas regiones del país. Esto facilitó el acceso a la educación superior para futuros maestros en áreas donde no había suficientes oportunidades educativas. En la actualidad, la UPN está conformada por 70 Unidades (UPN), 208

subsedes y tres universidades pedagógicas descentralizadas. Estas entidades UPN fueron diseñados como espacios plurales para el desarrollo de la docencia, la investigación y la difusión, ubicadas en distintas regiones de todo el territorio nacional.

Según Moreno (2021), el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) solicitó la creación de una universidad que atendiera las debilidades y fallas del sistema educativo nacional, por tanto, esta institución debería tener en cuenta la formación inicial y actualización del magisterio y, a la vez, ser un instrumento político del sindicato: “La creación de un Instituto Nacional de Ciencias de la Educación que englobara a las normales, instituciones de investigación y divulgación pedagógica y se encargara de la superación profesional del magisterio” (Moreno, 2021. p. 7). La percepción que tenían los dirigentes del SNTE con la creación de la Pedagógica Nacional es que sus egresados:

Serían promotores sociales en las comunidades, asesorando en la solución de sus problemas; introduciendo agua potable, drenaje, alcantarillado, alumbrado público, pavimentación de calles, construcción de letrinas, fosas sépticas, caminos de mano de obra, unidades deportivas para engrandecer a México y salvarlo de la crisis económica actual. (Moreno, 2021. p.8)

Sin embargo, esta visión era errada, porque al momento de su creación la UPN se estructuró en áreas académicas como la docencia, investigación, difusión cultural, servicios bibliotecarios y apoyo académico muy distanciado de la promotoría social (Moreno, 2021). Un rasgo identitario de la UPN, fueron sus planes de estudio de licenciatura y posgrado, que eran diferentes a los de las normales en los que se planteó “impulsar el pensamiento crítico, reflexivo y analítico para el logro de una formación profesional diversificada en instrumentos, métodos y enfoques teóricos” (Moreno, 2021. p. 12). La UPN se constituyó como una institución de corte universitario que en la actualidad cuenta con un total de 58,823 alumnos y 4,000 profesores en todo el país. Es notorio que, a pesar de su distribución y oferta educativa, la UPN atiende a una menor cantidad de alumnos en comparación con las normales.

Hay que aclarar que las unidades son las oficinas centrales de la UPN en un determinado estado, pueden ubicarse varias unidades en un mismo estado y, a su

vez, hay varias subsedes que dependen administrativamente de una unidad. Por ejemplo, la Unidad 151 de Toluca tiene tres subsedes: Acambay, Ixtlahuaca y Tejupilco. Cada subsele imparte alguna de las licenciaturas avaladas por la unidad de la que dependen.

En el año de 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), todas las unidades y sus correspondientes subsedes fuera de la ciudad de México pasaron a depender administrativa y económicamente de los gobiernos estatales. A pesar de esto, la UPN depende directamente de la SEP y su rectoría en Ciudad de México tiene autonomía académica y es la que diseña la oferta de licenciaturas, posgrados, cursos y talleres de actualización de todas las unidades del país. La UPN a nivel nacional imparte los siguientes programas educativos aprobados por el consejo académico de la UPN 092 Ajusco:

**Tabla 2.2**  
*Licenciaturas que se imparten a nivel nacional en las unidades y subsedes de la UPN por nivel educativo*

Educación Preescolar	Educación Primaria	Educación: diversas áreas
Licenciatura en Educación Preescolar. Plan 2007	Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena. Plan 1990	Licenciatura en Educación. Plan 1994
Educación Preescolar. Plan 2008	Licenciatura en Educación Primaria. Plan 2007	Licenciatura en Intervención Educativa. Plan 2002
		Licenciatura en Desarrollo Comunitario
		Psicología Educativa.
		Pedagogía.
		Educación. Plan 2007
		Educación e Innovación Pedagógica.

**Nota:** Esta tabla muestra las licenciaturas de formación inicial de los docentes de las unidades y subsedes de la UPN a lo largo del país para el ciclo escolar 2022-2023, con datos obtenidos de la página oficial de la UPN.  
Fuente: Elaboración propia.

Además, se impartía el Programa de Nivelación Profesional para Docentes en Servicio en Línea con las siguientes licenciaturas en línea:

- Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar. Plan 2017
- Licenciatura en Educación Primaria. Plan 2017
- Licenciatura en Educación Secundaria. Plan 2017
- Licenciatura en Educación Media Superior. Plan 2017

Una diferencia muy notoria en comparación con las normales es que su enfoque universitario la ha llevado a promover la investigación y divulgación científica e incluso ha logrado colocar posgrados a nivel nacional en el Catálogo de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt), un logro que no ha podido replicar ninguna normal a nivel nacional.

Los aspirantes que ingresan a la UPN pueden ser normalistas o bachilleres y, respecto a sus características sociodemográficas, son en su mayoría alumnos que provienen de entornos semiurbanos o urbanos. Hay que destacar que las subsedes de la UPN se encuentran al interior del país y atienden a la población estudiantil que proviene de clases bajas y medias. La UPN también ha buscado apoyar el desarrollo de profesionales que pertenezcan a comunidades rurales e indígenas como lo han hecho las normales al posicionar algunas subsedes en regiones semirurales.

En la actualidad, con la reforma que han sufrido los lineamientos de ingreso de USICAMM, los perfiles de egreso de los estudiantes de la UPN les permiten mayor movilidad entre niveles educativos, es decir, pueden postularse a varios niveles. Hay que aclarar que los maestros que tengan como preparación inicial licenciatura en preescolar o primaria, sin importar la institución de la que egresan, no pueden presentar exámenes para los niveles de secundaria o media superior. En definitiva, el enfoque universitario de la UPN ha generado una distinción entre sus docentes. No obstante, es muy común escuchar que su formación es muy teórica y con escasa preparación pedagógica y didáctica en comparación con los normalistas, pero es también su formación la que les ha posibilitado la movilidad entre niveles educativos.

Se puede resumir que las IES públicas creadas en el modelo de providencia como las normales, centros de actualización y las UPN son consideradas como las mejores instituciones formadoras de docentes y, esto se debe a varios factores, entre las que destaca la evaluación de la calidad educativa. En estas IES públicas, hay constantes evaluaciones administrativas y académicas con los alumnos, docentes y programas de estudio para asegurar que los estudiantes alcancen la

calidad educativa en su formación inicial y, además, con esos datos se buscan hacer adecuaciones curriculares y pedagógicas.

Entre las razones que se pueden agregar ante este panorama, se encuentra el enfoque pedagógico que vuelve a estas escuelas especialistas en educación. Sin duda alguna, son instituciones planificadas y estructuradas específicamente para la formación de docentes con programas académicos con una gran carga de teoría y práctica de la enseñanza. Los programas académicos de las IES públicas están diseñados para equipar a los futuros docentes con las herramientas pedagógicas necesarias para abordar las complejidades del aula.

Asimismo, estas instituciones incorporan extensas prácticas profesionales en escuelas reales como parte integral del programa de formación. Esto permite a los estudiantes aplicar y desarrollar sus habilidades en entornos educativos reales bajo la supervisión de profesionales experimentados. Por último, las universidades pedagógicas, a diferencia de las normales, a menudo están involucradas en la investigación educativa. Esto significa que los docentes y estudiantes tienen acceso a las últimas investigaciones y prácticas innovadoras en el campo de la educación. Es así como definitivamente se considera que las IES públicas formadoras de docentes surgidas en el Estado de bienestar son mejores en cuanto a formación docente que las IES particulares.

## **2.2 La educación en el neoliberalismo: políticas públicas neoliberales**

La década de los años setenta estuvo marcada por grandes tribulaciones a nivel mundial como la caída de los precios del petróleo, el alza de las tasas de interés en la deuda externa, el deterioro de modelos de sustitución de importaciones, la devaluación del peso mexicano frente al dólar, la migración del campo a la ciudad; lo que generó una crisis económica en nuestro país.

El gobierno en turno del presidente De la Madrid (1982-1988) solicitó al Fondo Monetario (FM) y al Banco Mundial (BM) la reestructuración de la deuda económica ante la incapacidad del país de realizar sus pagos. Según Alcántara (2005), con esta petición el gobierno federal mexicano se comprometía a implementar ciertas medidas para mejorar la estabilidad económica, pero

generando efectos adversos como el desempleo y la reducción del gasto social en salud y educación.

Según Ornelas (2002), el gobierno tuvo que hacer una reestructuración de la economía que se basó “en la liberación comercial y financiera, la privatización de los bienes públicos y el adelgazamiento del Estado” (p. 45). En definitiva, para Ornelas (2002) la propuesta del modelo neoliberal al estado mexicano era simple, dejar de ser propietario para ser rector.

La propuesta neoliberal consiste en limitar al máximo la intervención del estatal y ampliar la participación privada en educación, creando un mercado educativo que, vía oferta y demanda adecue los recursos humanos calificados a los requerimientos sociales. Ello implica elevar calidad y eficacia humana. (p.4)

Para lograr su implementación, se propugnó que era necesario reestructurar la intervención del Estado para superar y corregir los obstáculos que impedían aumentar la productividad y calidad de la educación. En el discurso, esta reestructuración favorecería el ingreso y permanencia de los estudiantes; en primer lugar, se buscaría aligerar la carga del Estado como benefactor en la inversión educativa, eliminar la descentralización y burocratización del sistema educativo, formar cuadros especializados y el logro de una educación de calidad (Moreno 1995).

Desde que se implementó esta reestructuración en la economía, se consideró que la educación era necesaria para el éxito del modelo neoliberal, por tanto, las propuestas y orientaciones del BM al sistema educativo estuvieron presentes desde un inicio. Por tanto, con la introducción del modelo neoliberal a lo largo de varios sexenios en México, se modificó la organización del sistema educativo y se implementaron modelos de calidad, autonomía, gestión, consejos de participación social, consejos técnicos escolares y profesionalización docente. Además, este modelo económico fue defendido por las instituciones internacionales como un movimiento que brindaría orden y estructura al sistema educativo mexicano basado en los modelos de calidad y sistemas de autogestión.

Los planes nacionales de desarrollo son los documentos en los que el gobierno federal explica cuáles son sus objetivos para desarrollar durante el

sexenio. Estos planes enlistan los problemas y enumeran las soluciones planteadas para los mismos. Todo plan de desarrollo sexenal en educación incluye una visión estratégica del futuro, en ellos se pretende ofrecer soluciones que se sean permanentes en el sistema educativo. Por tanto, los planes deben ser verosímiles, con soluciones que sean posteriores al fin del plan, es así como, desde los años ochenta cada plan sexenal ha hecho propuestas con base en el modelo neoliberal para mejorar la calidad de la educación.

### **2.2.1 Las políticas públicas neoliberales en educación (1982-1988): la llamada “Revolución Educativa”**

Se dice que el modelo neoliberal llegó a México a principios de los años ochenta y, que es en el sexenio De la Madrid que se plantean las primeras políticas públicas neoliberales en educación. Según Guevara (2002) con el gobierno de Miguel de la Madrid se dio una fuerte disminución del gasto en materia educativa: “Las políticas neoliberales llevadas a cabo en este periodo priorizaron el saneamiento de las finanzas públicas mediante políticas que marginaron las obras de infraestructura y el crecimiento de sectores estratégicos y prioritarios como la educación o el desarrollo científico-tecnológico” (p. 81).

Conde (1988) declara que para el gobierno Madridista las causas del rezago educativo en México eran la precariedad de los servicios educativos en zonas de alta marginación económica y social, el exiguo hábito de la lectura y escritura y, por último, la insuficiencia de recursos para este sector.

Ante estas observaciones en el sistema educativo, Alcántara (2008) especifica que en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) de 1982, el gobierno federal consideró que el sistema educativo requería cambios y, para ello, se propuso abordar tres ejes: el primero de ellos, promover el desarrollo integral del sujeto y de la sociedad. El segundo, ampliar el acceso a oportunidades educativas, deportivas, recreativas y culturales y, por último, mejorar los servicios del sector educativo.

Aun a pesar de la escasez de recursos y la grave crisis que agobiaba al país, se ejercieron algunas medidas que en los sexenios posteriores se consolidarían: pretendió integrar la educación básica (primaria y secundaria) e incluir en ésta al nivel de preescolar, elevándose a rango constitucional la gratuidad y la obligatoriedad de

toda ella; y la opinión del magisterio se hizo escuchar en algunos foros y consultas nacionales, cuestión que se había olvidado desde la época de Jaime Torres Bodet. (Alducin, 1986. p. 154)

Fue hasta 1984, con el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984-1988) que se retomaron los tres principales objetivos del PND y se plantearon acciones para iniciar la Revolución Educativa. La SEP reconoció que existían problemas críticos y estableció acciones para elevar la calidad educativa, pero consideró que el eje medular, era la formación de los profesores. El discurso oficial expuso que la formación profesional del maestro coincidía con su desempeño en el aula, por tanto, se criticaba la incoherencia entre los planes de formación magisterial en las normales y los planes y programas que enseñaban los docentes en educación básica.

Desde esta perspectiva, la capacitación y actualización de los maestros se mostró vital, aunque reconoció que se demeritó y visualizó como un requisito para el escalafón y no para la mejora de la práctica docente. Por tanto, la SEP consideró que era necesario la revalorización social y profesional del docente y, para cumplir esta meta, se emitieron los lineamientos para que los estudios de normal se consideraran licenciatura, ya que hasta 1984 la normal básica se cursaba inmediatamente después de la secundaria. En consecuencia, los estudiantes que se postularan a la normal tendrían que cumplir el requisito de tener estudios de bachillerato.

Otro cambio que se suscitó en la educación superior para la formación de profesores fue el diseño e implementación de nuevos planes y programas de estudio a nivel de licenciatura para la normal con el fin expreso de elevar la capacidad profesional de los profesores. En adición, se diseñó un catálogo de cursos para capacitar y actualizar al magisterio público. Estos cursos y talleres serían implementados por las distintas áreas operativas de las nuevas unidades de servicios educativos a lo largo del país.

Aunado a estos cambios, el gobierno federal consideró que la descentralización del sistema educativo iniciada en el sexenio anterior era necesaria. Se planificó que con la descentralización la asignación y distribución de recursos en corto y mediano plazo mejoraría en las zonas de mayor marginación.

Una de las medidas fundamentales de la revolución educativa consistía en desconcentrar los servicios educativos de todos los niveles hacia los estados de la república. Mediante una comisión mixta SEP-SNTE se llegó al acuerdo de establecer en cada entidad federativa una Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar (USED), dirigida por un funcionario nombrado por el secretario de Educación Pública que además de llevar la administración de la educación, debía realizar los estudios necesarios para determinar el tipo de recursos que podían ser transferidos a cada uno de los estados, sin violar la Constitución. (2016. p. 85)

Según Oates, (1972) con este proceso por medio del cual, el gobierno federal transfería el poder de decisión y las responsabilidades económicas y administrativas, desde el nivel federal de organización, se esperaba lograr una prestación más eficiente de los servicios públicos y una implementación más eficaz de las políticas, ya que estas pueden ser diseñadas de acuerdo con las necesidades y características geográficas y socioculturales de los ciudadanos.

Sin embargo, los logros de la política educativa del PND (1982-1988) distaron mucho de lo planificado y su implementación en la realidad, ya que con la crisis económica hubo una reducción de los recursos para la educación. Esto tuvo un impacto inmediato en la adquisición de materiales e instalaciones educativas y en los salarios de los maestros, que a lo largo del sexenio decrecieron y a largo plazo generarían los movimientos de 1989.

### **2.2.2 Políticas públicas en educación (1988-1994): la Modernización Educativa**

En los años ochenta, la tendencia mundial neoliberal respaldada por el FMI y el BM en política educativa se orientó a reducir la intervención del Estado en la economía en favor del libre mercado. De tal manera, se dio prioridad a la competitividad basada en la mayor productividad con apoyo de la tecnología y la ciencia, por lo que modernizar el sistema educativo era preponderante.

El diagnóstico realizado a inicios del sexenio salinista expuso que el sistema educativo era insuficiente en su cobertura, aunado a esto, se concluyó que no existía vinculación entre los diversos ciclos escolares y que, por tanto, la calidad de la educación era deficiente (Alcántara, 2008). En adición, este análisis determinó que las condiciones laborales de los docentes eran desfavorables y que la carga

administrativa era demasiada, cuestiones que se manifestaron en los movimientos de 1989.

Con el gobierno de Salinas de Gortari (1988-1994) se diseñó el Programa de Modernización de la Educación 1989-1994, que, según Carpio, Pérez & San Martín (2021), postulaba cinco líneas de trabajo para reformar el sistema educativo: ampliar la cobertura educativa; elevar la calidad, pertinencia y relevancia; integrar los diversos ciclos educativos; desconcentrar la administración; mejorar las condiciones de los docentes.

Para atender estas líneas de trabajo, el gobierno federal implementó algunas medidas como aumentar la oferta educativa a nivel básica. También se reformularon los contenidos de los planes de estudio y se integraron los niveles de preescolar, primaria y secundaria, es así como se estructuran las asignaturas y se deja de hablar de áreas (Carpio, Pérez & San Martín, 2021). Además, se reformó el artículo 3° y el nivel educativo de secundaria se hizo obligatorio para ingresar a laborar.

Otro factor de interés para este gobierno fue revalorar la función docente de educación básica a través del sistema de CM con el fin de mejorar los salarios. En educación superior, se promovió el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), con el propósito de favorecer la formación, dedicación y desempeño de los cuerpos académicos de las universidades para elevar la calidad de la educación superior. Siguiendo las políticas neoliberales, se modernizó el sistema educativo superior con la creación de universidades tecnológicas y la apertura de varias escuelas particulares de distintos niveles.

En adición, el gobierno federal comenzó un proceso de descentralización donde se determinaron cuáles eran los derechos y obligaciones entre el gobierno federal y estatal (Ornelas, 1998; Arnaut, 1999). El Sindicato Nacional (SNTE) firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) con el gobierno federal y se transfirieron a los estados el manejo y control de sus respectivos sistemas educativos en los niveles de educación básica y normal.

En conclusión, durante este sexenio la educación básica y normal estuvo orientada por el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica para lograr la modernización del sistema educativo y promover la atención de los alumnos, el desarrollo e investigación científica y el fortalecimiento en la formación y actualización de los profesores.

### **2.2.3 Políticas públicas en educación (1994-2000): la Modernización Educativa**

Con la llegada al gobierno de Zedillo en 1994, se buscó dar continuidad a la modernización del sistema educativo planteado por el gobierno salinista, por tanto, en el PDE (1994-2000), se consideró que la educación era un factor estratégico del desarrollo económico.

Durante el sexenio de Zedillo se pretendió consolidar la reforma y darle seguimiento, sin embargo, no se lograron articular los niveles preescolar, primaria y secundaria; para el caso de la secundaria, no se comprendieron sus especificidades institucionales que frenaron el impulso del cambio, además de la incompreensión del sentido de la educación básica, los imaginarios sociales en torno a ella, las tensiones históricas en su definición, el rezago educativo, las tradiciones magisteriales, entre otras. (Lechuga, 2009. p. 502)

Los principios rectores de la educación en este sexenio fueron equidad, calidad y pertinencia; el fin expreso, lograr servicios educativos de calidad. La política pública educativa se enfocó a lograr que la eficiencia terminal en educación básica aumentará. Para lograr este propósito, la SEP reformó el currículo de nivel primaria y renovó los textos de libros gratuitos. Y aplicando las recomendaciones internacionales, México participó en la primera evaluación internacional del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE en el año 2000.

El gasto nacional en educación adquiere especial relevancia ya que durante este sexenio aumentó fuertemente la participación de la educación privada; a la vez que, con el proceso de federalización de la educación, iniciado en 1992, parte del gasto educativo lo tienen que aportar los estados y los municipios. (p. 109)

La educación superior recibió especial atención, ante los cambios implementados por el modelo neoliberal, el gobierno federal destino apoyos

federales a las universidades públicas con el Fondo para la Modernización de la Educación Superior, (FOMES) y se siguió ampliando el presupuesto del Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) con lo que se promovía la profesionalización del personal docente de las universidades públicas. En adición, se consolidó el proyecto de Universidades Tecnológicas que ofertaban carreras superiores cortas y que había comenzado a fines del sexenio de Salinas. Respecto a la evaluación, se fortaleció al Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) y a los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), para evaluar y acreditar programas académicos.

Con el magisterio, el gobierno federal también dio continuidad a lo implementado en el mandato salinista con la actualización de los profesores, CM se mantuvo vigente y se aumentó el presupuesto federal para que el número de docentes que ingresaran al programa fuera mayor. Según Cano (2012, p. 61):

La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en 1992, incrementó la injerencia del SNTE en decisiones formalmente reservadas a la autoridad educativa. La Carrera Magisterial y otros mecanismos creados en esa etapa pasaron por la aprobación sindical. Así, la descentralización educativa, que Salinas y Zedillo vendieron como la solución a todos los males, fortaleció el control de la estructura sindical en las dependencias estatales que recibieron las funciones de la Federación.

En definitiva, el PDE (1994-2000) consideró al maestro como el agente para lograr la calidad y, en consecuencia, se estableció como prioridad la formación, actualización y revaloración social del magisterio en todo el sistema educativo entre las acciones para lograrlo estuvieron; en 1997 la reforma a los planes y programas de estudio de la Escuela Nacional de Maestros y, en 1999 con la Escuela Normal Superior de México, además del fortalecimiento de los CAM con una mayor oferta de cursos y talleres; la apertura de posgrados en las escuelas normales y unidades de la UPN. Según Guevara (2002, p. 110-111) en este sexenio se desarrollaron programas de apoyo al magisterio, entre los que destacan:

- El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los maestros de educación básica en servicio (Pronap).
- Los talleres de actualización.
- Los centros de maestros, diseñados para autoaprendizaje y trabajo colegiado.

- El programa para la transformación y fortalecimiento académico de las escuelas normales.
- El programa nacional de carrera Magisterial, este último incorporó 1 16 888 plazas docentes en el ciclo escolar 1999- 2000 y recibieron promoción 28 254 plazas adicionales.

Para Martínez (2001, p.43), la llegada a la presidencia de Zedillo, quien en su momento fue titular de la SEP, generó políticas que dieron continuidad a las de Carlos Salinas y fueron un antecedente directo de las del gobierno de Vicente Fox en la búsqueda de la modernización.

#### **2.2.4 Políticas públicas en educación (2000-2006): verdadera “Revolución Educativa”**

Con la llegada del nuevo milenio el país vivió su primera transición política a nivel nacional después de siete décadas. El nuevo gobierno de transición puso énfasis en la educación por su contribución al desarrollo económico del país. “La tesis del gobierno de Vicente Fox en educación reitera a nivel discursivo los planteamientos tradicionales sobre el rol de la educación en el desarrollo social del país” (Moreno, 2004. p.10).

El Sistema Educativo será una organización que aprenderá de su entorno y se adaptará rápidamente a sus cambios, con una estructura flexible y diversificada, que corresponderá a un auténtico federalismo. Incluirá la enseñanza formal y la educación para la vida y el trabajo; articulará los tipos, niveles y modalidades, y las escuelas e instituciones del sistema entre sí y hacia el exterior; contará con órganos de consulta efectivos, con un marco jurídico funcional, y con la participación y el apoyo de toda la sociedad (SEP, 2001. p. 71).

El gobierno de Vicente Fox reconoció en su Programa Nacional de Educación (PNE) que los logros educativos planteados en los planes anteriores no se habían alcanzado, por tanto, planeó una “revolución educativa” con todas las deficiencias identificadas con tres retos: cobertura con equidad, educación con calidad y de vanguardia. Moreno (2004, p.25) define la calidad en educación en el sexenio de Fox como: “Desarrollo de capacidades y habilidades intelectuales, artísticas, afectivas, sociales y deportivas y valores solidarios, laborales y competitivos. Vinculación con la producción, ciencia, tecnología y gobierno”.

En el sexenio de Fox se proyectó que era necesario fomentar la equidad para que todos los estudiantes tuvieran la oportunidad de concluir con éxito la educación básica, y para alcanzarlo el PNE considero ampliar la cobertura educativa con educación intercultural, cambios en la gestión escolar y nuevos materiales educativos impresos. En el año 2002 se reforma el artículo 3° constitucional y se estableció la obligatoriedad de la educación preescolar; en sumativa, se modificó el artículo 31 para determinar que es responsabilidad de los padres que sus hijos menores de 15 años reciban su educación en nivel básico.

En el PNE se consideró a las tecnologías de la información y de la comunicación como imprescindibles en el proceso educativo, muchos cursos y talleres en el magisterio se enfocaron a la capacitación entorno a las TIC's. El gobierno federal apostó por la innovación tecnológica y fue así que implementó la Enciclomedia que fue promovida como el mayor logro en educación en el sexenio. Era un sistema de educación en línea que integraba una base de datos diseñada y planeada a partir de los libros de texto gratuitos de quinto y sexto grados de educación primaria (SEP, 2006).

La Enciclomedia incluía una computadora, un pizarrón electrónico y un proyector; con estos recursos el docente y los alumnos tenían acceso a los libros de texto gratuitos, ficheros entre otros recursos. Para su implementación los maestros recibieron capacitación en su manejo, pero a mediados del 2008, se comprobó que este proyecto no había mejorado la calidad educativa. “De acuerdo con el libro blanco del Programa Enciclomedia, no se encontraron diferencias significativas en las habilidades de conocimiento, aplicación y evaluación de los contenidos entre los niños que utilizaron la Enciclomedia y los que no contaron con ese equipo” (Chacón & Rodríguez, 2009. p.648).

Con respecto a las políticas públicas enfocadas en el magisterio y con el fin de alcanzar la calidad, el PNE aspiró a que los docentes recibieran formación inicial y desarrollo profesional de calidad para atender las necesidades del sistema educativo y, para cumplir con estas exigencias, se promovieron las reformas a los planes y programas de estudio de la Escuela Normal de Educadoras y de Educación Especial. El programa de CM siguió activo y se destinaron partidas

presupuestales para fortalecerlo porque se siguió apostando por la capacitación y actualización del magisterio.

Por otra parte, el gobierno federal buscó fortalecer la formación en educación superior y evaluación. En el año 2002, se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), un órgano autónomo del Sistema Educativo Nacional cuya función era la evaluación de la educación pública y privada de los grados preescolar, primaria, secundaria y medio superior. Además, se estableció el sistema nacional de becas, nombrado Programa Nacional de Becas para Educación Superior (PRONABES) que también favoreció a las escuelas normales y unidades de la UPN. “En los primeros meses de 2005, la SEP impulsó un programa de Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), lo cual incluía modificaciones a la currícula y la estructura organizativa de este nivel educativo” (Echenique & Muñoz, 2013. p.84),

En definitiva, el gobierno de Fox siguió las políticas neoliberalistas ya implementadas en los dos sexenios anteriores. En un principio habló de revolucionar la educación, sin embargo, con el paso de los años el discurso fue atenuándose y quedando en el olvido porque los logros no fueron significativos.

### **2.2.5 Políticas públicas en educación (2006-2012): Alianza por la calidad educativa**

La continuidad política del gobierno de transición en la primera década de los años 2000 favoreció que en el Plan de Desarrollo promoviera la reforma educativa: “Alianza por la Calidad de la Educación”, con la cual, se propuso impulsar una transformación del sistema educativo por la calidad educativa según los estándares de la OCDE.

La Alianza para la Calidad Educativa (ACE) fue un pacto firmado el 15 de mayo de 2008 entre el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y tenía por objetivo el transformar y mejorar la enseñanza para todos los estudiantes de educación básica y media superior del país. La ACE propuso impulsar la transformación del sistema educativo con el objetivo de propiciar e inducir la calidad en la educación.

Uno de los ejes de la ACE se enfocó en el magisterio, se proyectó que la profesionalización que para el ingreso y promoción de docentes, directivos, supervisores y funcionarios se ejecutarían concursos de oposición, es así como, se implementó el primer concurso de oposición en el año 2008 para el ingreso al servicio profesional docente (SEP, 2008).

Sin duda, esta acción despierta muchas controversias, es una de las razones por las que se anunció por parte de Elba Esther Gordillo Morales, la desaparición de las escuelas normales, es decir, para darle empleo a los egresados de otras instituciones de educación superior, sin importarles el perfil profesional. (Chacón & Rodríguez, (2009). p. 649)

Sin embargo, a pesar de esta afirmación, el gobierno federal buscó capacitar y actualizar al magisterio al crear el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, con el fin de que los profesores recibieran cursos nacionales y estatales para mejorar su práctica docente: “80% de los cursos nacionales y estatales serán de Matemáticas, Ciencias, Español, Historia y Formación Cívica y Ética” (SEP, 2008, p. 8).

Adicionalmente, se impulsó la evaluación educativa con la implementación de la prueba de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) desde 2006, para evaluar primaria, secundaria y último grado de bachillerato. De acuerdo con los principios neoliberales, la ACE determinó que los docentes que logaran buenos resultados en las pruebas ENLACE con su grupo, recibirían un estímulo económico como merito individual a su desempeño. Pero aquellos docentes que demostraran bajo rendimiento en estas pruebas se verían en la necesidad de inscribirse a cursos especiales (SEP. 2008).

La escuela debe asegurar una formación basada en valores y una educación de calidad, que propicie la construcción de ciudadanía, el impulso a la productividad y la promoción de la competitividad para que las personas puedan desarrollar todo su potencial (SEP, 2008, p. 21).

Respecto al currículo, la ACE estableció estándares con el fin expreso de mejorar los materiales y contenidos de los tres niveles de educación básica. La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) fue el diseño y ejecución de nuevos programas y planes de estudio que, además, en ella se proyectaron nuevos

modelos educativos como lo fueron el trabajo por proyectos con el fin de desarrollar competencias. El contenido curricular dio énfasis a que los contenidos se acercaran a la realidad que vivía el alumno, fomentar el trabajo colaborativo y seguir incorporando las TIC's en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro logro es que se concluyeron las actualizaciones de todos los libros gratuitos para la educación primaria y se editaron nuevos libros en lengua indígenas y sus variantes, como material de la educación bilingüe.

Fue tanto el ímpetu por implementar la tecnología que se puso en marcha un programa especial para educación abierta y a distancia para nivel universitario. En 2009 se fundó la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM) para fortalecer y ampliar la educación superior en México. Además, en 2012 se reformaron nuevamente los artículos 3° y 31° de la Constitución para establecer la obligatoriedad de la Educación Media Superior (EMS).

El gobierno de Calderón se mostró como una administración que destinó amplios esfuerzos para mejorar el sistema educativo siguiendo los lineamientos de las organizaciones internacionales. Es así que, al concluir el sexenio, el gobierno federal aprobó lo que sería la nueva reforma laboral del magisterio, que sería implementada en 2013.

### **2.2.6 Políticas públicas en educación (2012-2018): la Reforma Educativa**

El sexenio de Peña Nieto impulsó una Reforma Educativa (RE) que se sustentó en los acuerdos previos: la ANMEB y ACE. La RE, tuvo por objetivo atender a las exigencias sociales acumuladas a lo largo del tiempo para fortalecer a la educación pública, laica y gratuita. Entre las acciones planteadas desde sexenios anteriores con políticas educativas neoliberales se contempló asegurar la equidad en el acceso a la educación de calidad como prioridad.

Destacan al menos tres enfoques o principios pedagógicos en el Nuevo Modelo Educativo (NME) y en la Propuesta Curricular (PC) que publicó recientemente la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el marco del Reforma Educativa. Se trata del aprendizaje profundo, el aprendizaje situado y el aprendizaje significativo y, junto con ello, una perspectiva que busca desarrollar las competencias emocionales y sociales. (Ortega, 2017. p. 43)

Siguiendo las políticas neoliberales anteriores, la RE, tenía como propósito fortalecer la gestión de la escuela: “Para lograr un aprendizaje profundo, situado y significativo se parte de un principio de política pública: ubicar al centro escolar como el eje de todas las acciones de las autoridades educativas, los recursos, apoyos y acompañamientos que la escuela necesita” (Ortega, 2017. Pp. 44). Además, se dio continuidad a la RIEB 2011 que apostaba por los planes y programas con un enfoque curricular constructivista y basado en competencias.

Respecto al magisterio, el gobierno federal apostó con todo a su profesionalización y estableció el Servicio Profesional Docente con reglas para promover a los maestros (Camacho, 2020). “El propósito fundamental del Servicio Profesional Docente es que las funciones docentes, de dirección o de supervisión dentro de la educación básica y media superior estén orientadas a brindar una educación de calidad en sujeción al mandato constitucional” (Flores, 2014. pp. 179-180).

Para la implementación de este proyecto, la SEP acordó con las autoridades educativas de cada estado, instituciones académicas y de evaluación, así como del SNTE, el proceder de la actualización y evaluación del magisterio. En 2013 se determinó modificar el artículo 3° en materia educativa para determinar los procesos, mecanismos e instrumentos para regular el ingreso, promoción y permanencia de los docentes (Camacho, 2020).

Por otra parte, se buscó atender la formación inicial de los profesores, por lo que el gobierno federal continuó y validó la reforma en los planes y programas de estudio de las normales de México. Algo impensable que se suscitó en este sexenio fue la decisión del gobierno federal de marginar al SNTE en la estrategia de evaluación y, se impuso el criterio de evaluar con consecuencias a los docentes que reprobarán con implicaciones directas en sus funciones laborales.

Con el propósito de ordenar el sector educativo también se aplicó un censo nacional, con el apoyo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), para conocer quiénes constituían el sistema educativo y para determinar las necesidades de infraestructura. A su vez, el INEE realizó diagnósticos útiles sobre diversos aspectos de la educación en México y, junto con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), impulsó la investigación educativa. En suma, el INEE, a pesar de su burocracia, errores y presunta falta de autonomía, mantuvo un nivel de

profesionalismo en un trabajo que no se había tenido antes, y que fue desaparecido sin presentar una mejor alternativa. (Camacho, 2020. p. 132)

Para 2016, el gobierno federal proyectó la actualización del modelo educativo con una nueva propuesta curricular de educación conocida como el Modelo Educativo. Fue así como, el 13 de marzo de 2017 se presentó dicho modelo con el nuevo plan y programas de estudio para la educación básica, a estos se les reconoció como Aprendizajes Clave para la Educación Integral.

El gobierno peñista buscó en la educación propiciar nuevas oportunidades para el desarrollo profesional de docentes y directivos. Fue claro que, para este gobierno, la injerencia del sindicato había afectado el desempeño y rendimiento académico, por tanto, las nuevas disposiciones sobre evaluación y promoción buscaban sentar las bases para que los integrantes del sistema educativo fueran evaluados de manera imparcial, objetiva y transparente y, claro, mejorar los resultados académicos de los alumnos.

### **2.3 La universidad privada en México y la formación de los docentes**

En México la ejecución del modelo neoliberal formuló a lo largo de las últimas tres décadas la formación de capital humano especializado con la promoción de un consumismo académico. “En el sector privado, las restricciones al crecimiento del sector público y la falta de mecanismos efectivos de supervisión al sector privado ha permitido que prospere gran cantidad de instituciones privadas de pequeñas dimensiones” (Ávila, 2007. p. 75), con programas de estudio enfocados a formar docentes o especialistas.

En el neoliberalismo la educación es un producto de consumo, de tal manera que, las universidades privadas han desarrollado muchos programas académicos conducentes a diversos campos del conocimiento, como es el caso de la formación inicial y profesionalización de docentes. Es obvio que los cambios sociales, económicos y tecnológicos del último siglo demandaron la mayor preparación de los profesionales de la educación y, ante esta masificación de la educación, las universidades privadas comenzaron a ganar terreno en la formación de los nuevos profesionales.

En México las Normales, UPN y CAM son las instituciones formadoras de docentes por excelencia, y que, por ser dependientes del sistema público tienen mayor control sobre sus programas de estudio, procesos de ingreso, titulación y contratación de catedráticos. Sin embargo, las políticas neoliberales difundieron que las universidades privadas favorecen la atención a la población que no es acogida por el Estado, criticando las medidas regulatorias que se implementaron durante el modelo de Estado del bienestar en estas instituciones públicas.

Es durante el modelo neoliberal, que las IES formadoras de docentes son atacadas difundiendo el rumor de que son elitistas y excluyentes, con mecanismos que impiden que el grueso de la población estudiantil logre ingresar en ellas. Además, expresan que las escuelas alternativas (universidades privadas) contribuyen a la diversidad y calidad del sistema educativo del país permitiendo el acceso en igualdad de condiciones. Según Ávila (2007), para la SEP (2003):

Las IES de sostenimiento privado en México comenzaron a atender a una proporción cada vez mayor de la matrícula total principalmente a partir de la década de 1980. De 1970 a 2003 se incrementó de 13.2% a 33.3% la proporción de alumnos en IES privadas. (p. 76)

En la actualidad, las universidades privadas son las mayores proveedoras de estudios de posgrado entre los docentes de educación básica. Estas instituciones tuvieron su apogeo durante las últimas tres décadas y han formado a varios docentes de educación básica. El consumismo académico entre docentes es resultado del proceso de profesionalización implementado por la SEP y se considera como un requisito para que los profesores de educación básica logren promoverse y tener aumentos salariales.

Resulta fundamental observar el incremento de alumnos, profesores y escuelas en la educación superior desde el punto de vista de su sostenimiento, pues no sólo se advierte una clara tendencia hacia la privatización, sino que, además, esta es aún más drástica en la educación universitaria y en el nivel de posgrado; especialmente en lo que al número de escuelas se refiere. (Casanova & López, 2013. p. 119)

Las IES públicas formadoras de docentes no pueden atender la demanda profesionalizante del grueso magisterial y, por tanto, las universidades privadas se han visto favorecidas comercialmente en esta etapa neoliberal. Algunas

universidades privadas invierten en servicios adicionales, como lo son las instalaciones, laboratorios, programas de intercambio internacional y oportunidades de pasantías, con estos servicios tienen previsto mejorar la experiencia educativa de los estudiantes. Sin embargo, es más amplia la oferta de las IES privadas de bajo presupuesto, este tipo de universidad no cuenta con todos los beneficios mencionados anteriormente, pero compensan estas deficiencias con programas académicos de corto plazo, bajo costo y procesos de titulación flexibles.

Este caleidoscopio de programas académicos es difundido como un beneficio y logro positivo de la era neoliberal; todos tienen derecho a la educación, claro, aquella que puedan costear. En el caso de los docentes de educación básica, la política neoliberal ha propugnado por la profesionalización y ha generado una tendencia mercantilista y meritocrática entorno a esta. De tal manera que, la oferta profesionalizante que ofertan las IES privadas para los docentes está en primer lugar. Es simple, variedad de estudios profesionalizantes en el campo de la educación, sin requisitos de ingreso, con modalidades de trabajo semipresencial y online, titulaciones por excelencia académica o examen, bajos costos.

Las IES privadas ofertan varios programas académicos que van desde cursos, diplomados, licenciaturas, especializaciones, maestrías, doctorados y más recientemente, posdoctorados. Es claro que, esto brinda a los profesores la posibilidad de elegir un plan de estudios que se adapte a sus tiempos, intereses y metas profesionales.

En la educación universitaria y de posgrado, la relación público/privado ha comenzado a invertirse de manera lenta, pero hasta ahora sin pausa, y en el caso del posgrado hoy la participación privada (104.924 alumnos), ha superado por primera vez la del sector público (103.298 alumnos). Asimismo, el número de escuelas privadas, tanto en la educación universitaria como en el posgrado, se encuentra ya por encima de la mitad del total de cada uno de estos niveles. (Casanova & López, 2013. p. 119).

En síntesis, la universidad privada capitalizó la profesionalización al destacar la conexión entre el beneficio de la educación y rendimiento técnico y laboral en el mundo laboral.

Las IES también enfrentan aspectos negativos, en primer lugar, el elevado consumismo académico tiene repercusiones entre los costos de matrícula. Las

universidades privadas no cuentan con presupuesto público en comparación con las instituciones públicas y esto genera que las instituciones eleven los costos de preinscripción, inscripción y mensualidad de manera constante. Para estas escuelas es más importante el pago, lo que, a largo plazo genera una carga financiera significativa para los estudiantes y sus familias: “se caracterizan por una educación de menor valor en calidad y en la rentabilidad del título, que muchas universidades del sector público”. (García, 2001. p.82) Es común creer que quienes asisten a las IES privadas tienen mayores recursos económicos, sin embargo, la realidad muestra que son alumnos que en un momento dado no pudieron concluir sus estudios por diversas cuestiones, pero que, en su generalidad son trabajadores buscando concluir sus estudios profesionalizantes.

Ante este panorama de precariedad salarial de los profesionistas, es evidente que las universidades privadas están más orientadas hacia los aspectos comerciales de la educación, lo que significa que priorizan la captación de estudiantes y los ingresos sobre la calidad de la educación. Es en este entorno consumista que los estudiantes crean expectativas poco realistas sobre la educación, buscan resultados inmediatos y fácilmente cuantificables, en lugar de valorar la adquisición de habilidades y conocimientos a largo plazo. Por otra parte, los alumnos antes de elegir una universidad privada no evalúan la reputación académica de la institución, los programas ofrecidos, los costos asociados y la satisfacción de los estudiantes egresados.

Sin embargo, las universidades privadas también se enfrentan a desafíos específicos, al igual que las IES públicas, sufren la presión para adaptarse a las necesidades del mercado laboral, las nuevas expectativas de los alumnos, la baja calidad educativa o la variabilidad del mercado económico, entre otros. Un aspecto primordial que afecta a las universidades privadas son los costos que constantemente se elevan y, por consecuencia, limitan el acceso a los posibles estudiantes. Esto hace cuestionarse sobre qué pasa con la equidad y acceso a la educación que propugna el neoliberalismo al limitar a los sujetos por sus condiciones socioeconómicas.

En adición, las IES privadas son cuestionadas por su falta de compromiso al proporcionar una formación docente de baja calidad. Las universidades privadas han precarizado los salarios de sus maestros con contratos por hora, sin seguro social, sin pensión o afore y mucho menos con antigüedad laboral. Ante este panorama, es evidente que los mejores capitales humanos evitan laborar en estas universidades ante la precarización de las condiciones laborales.

Adicionalmente, las IES privadas al igual que las públicas se enfrentan a la rápida evolución de la tecnología, lo que les representa un desafío constante al tener que adaptar sus programas de formación de docentes, integrar eficazmente las herramientas tecnológicas, capacitar a sus catedráticos y la implementación de pedagogías que preparen a los futuros docentes en un entorno digital y reflexivo de la práctica educativa. De hecho, el modelo neoliberal promueve supuestas oportunidades de innovación tanto en las IES públicas y privadas, la primera de ellas es la flexibilidad curricular entendida como la facilidad para diseñar programas académicos adaptables a las necesidades cambiantes de la sociedad con una constante revisión de los planes de estudio y la introducción de nuevos enfoques pedagógicos para mejorar la calidad de la formación docente.

Otro aspecto propuesto, es generar asociaciones sólidas de las IES privadas con la industria para enriquecer la experiencia en la formación de docentes y aprovechar estas colaboraciones para asegurar que sus programas estén alineados con las demandas del mercado laboral. Además, la política neoliberal expresa reconocer la importancia de las habilidades socioemocionales en la enseñanza, por eso las IES privadas plantean en sus programas enfocarse en el desarrollo integral de los futuros docentes; esto incluye la capacitación en habilidades de comunicación, empatía y gestión emocional.

En conclusión, la formación de docentes en universidades privadas de México ha crecido en las últimas décadas para atender la demanda profesionalizante del magisterio, sin embargo, esto genera desafíos significativos, entre los que destaca la formación deficiente de los nuevos profesores, el escaso desarrollo de la investigación, la nula divulgación científica, programas de exiguo valor curricular, entre otros. El cuestionamiento que debería imperar ante esta

situación es saber si los maestros realmente mejoran su práctica en el aula con sus estudios profesionalizantes en IES privadas.

Las IES privadas requieren un equilibrio entre la sostenibilidad financiera y la calidad educativa, porque las universidades de menor costo son las que tienen las tasas de calidad académica más baja, se paga menos y se oferta poco académicamente. Además, requieren de un enfoque proactivo hacia la adaptación tecnológica con nuevas orientaciones pedagógicas, pero al final, la realidad es que la mayoría de las IES privadas no cuentan con la calidad académica necesaria para formar a los maestros que requiere el sistema educativo nacional.

#### **2.4 El modelo posneoliberal en México: La Nueva Escuela Mexicana**

Es a finales del siglo XX que comienza a vislumbrarse la inconformidad de las políticas neoliberales por la creciente tasa de desigualdad y pobreza a nivel mundial, sin embargo, fueron la crisis inmobiliaria del 2008 y la reciente pandemia de Covid-19, los catalizadores para plantear la posibilidad de un cambio de modelo económico. El modelo posneoliberalista postula que el neoliberalismo se encuentra en crisis porque “promovió una nueva forma de exclusión y fuentes generadoras de desigualdad y pobreza” (Castillo, 2022. p.54). Según Castillo, las políticas de desregulación, privatización y reducción de impuestos para las grandes empresas han llevado a una concentración de la riqueza en manos de unos pocos, mientras que amplios sectores de la población han visto estancados o disminuidos sus ingresos y oportunidades.

Para Castillo (2022, p. 55), con el modelo neoliberal “la precariedad laboral y la desigualdad de ingresos han sido el mayor flagelo social de los países en desarrollo, e incluso de los desarrollados, durante las últimas tres o cuatro décadas” y, esto ha estado asociado con una mayor frecuencia y severidad de crisis financieras como la del año 2008, donde la desregulación de los mercados financieros llevó a prácticas especulativas y riesgosas que resultaron en un colapso económico con el aumento de la desigualdad y la falta de movilidad económica, lo que generó un creciente descontento social. Esto ha llevado a la polarización política, al surgimiento de movimientos populistas y a una mayor desconfianza en

las instituciones democráticas y en el modelo neoliberal. También, las políticas neoliberales han implicado recortes en los servicios públicos, lo que ha afectado negativamente a la educación, la salud y otros servicios esenciales.

Por otra parte, el enfoque neoliberal ha pasado por alto los graves impactos ambientales como la gran cantidad de residuos plásticos, la alta emisión de dióxido de carbono o aguas residuales que afectan la calidad de vida. Pero la creciente conciencia sobre el cambio climático y la degradación ambiental ha puesto de manifiesto las limitaciones del neoliberalismo para abordar estos desafíos globales, lo que ha impulsado la búsqueda de modelos económicos más sostenibles. En particular, asevera Castillo (2022), la globalización, promovida bajo el neoliberalismo, ha llevado a la deslocalización de industrias y la pérdida de empleos en muchas economías avanzadas y periféricas. Esto ha afectado negativamente a los trabajadores y ha contribuido al aumento de la inseguridad económica y la precariedad laboral.

Ante este panorama, el modelo posneoliberalista se presenta así mismo como una alternativa al modelo neoliberal para una distribución más equitativa y justa de la riqueza: “El posneoliberalismo es el futuro y es la esperanza” (García, 2020 p. 220). El posneoliberalismo promueve un rol más activo del Estado en la economía y en la provisión de servicios públicos, enfatiza en la importancia de las políticas públicas que promuevan el bienestar social, la educación, la salud y la protección social, en contraste con la visión neoliberal de un Estado mínimo, desentendido de su responsabilidad social. En este modelo de desarrollo, hay un enfoque renovado en la protección y promoción de los derechos sociales y humanos. Las políticas posneoliberales tienden a priorizar el acceso universal a la educación, la salud y otros servicios esenciales, buscando reducir las brechas de inequidad.

El posneoliberalismo también incorpora una mayor preocupación por la sostenibilidad y el medio ambiente. Las políticas neoliberales a menudo han pasado por alto los impactos ambientales de la actividad económica. El posneoliberalismo busca integrar la sostenibilidad ecológica en el desarrollo económico. Además, se promueve una mayor participación ciudadana y la democratización de las

decisiones políticas y económicas. Las políticas posneoliberales buscan incluir a diversas voces y comunidades en el proceso de toma de decisiones, en contraste con las tendencias neoliberales que a veces han favorecido intereses corporativos sobre los de la ciudadanía. Se promueve también, un movimiento social hacia la revalorización de los bienes y servicios públicos; esto incluye la defensa de la educación y la salud pública, la infraestructura y otros servicios esenciales que se consideran derechos fundamentales de los ciudadanos. El nuevo nacionalismo tiende a favorecer reformas fiscales progresivas y políticas redistributivas que buscan reducir la desigualdad y asegurar una distribución más equitativa de la riqueza.

Es así como, el posneoliberalismo surge como una respuesta a las limitaciones y consecuencias negativas del neoliberalismo, proponiendo un modelo que busca un equilibrio entre el mercado y el Estado, la equidad social, la sostenibilidad ambiental y una mayor participación democrática.

En “el posneoliberalismo, el Estado vuelve a adquirir la dimensión de agente rector de la vida social y lo público se coloca encima de lo privado” (Figueroa & Cordero, 2011. p.13). Según Ackerman (2021, p.1), el posneoliberalismo es un concepto que explica:

[...] dos aspectos del gobierno de López Obrador hasta ahora: a) la adopción estratégica de elementos del discurso neoliberal y la formulación de políticas para, paradójicamente, atenuar los efectos del mismo neoliberalismo, y b) la negociación práctica de una agenda antineoliberal generada en el contexto de la dinámica de los movimientos sociales, confrontada, una vez en el gobierno, con las realidades de un país que ha sido transformado por el periodo neoliberal de manera irreversible —al menos en el corto plazo—.

Es así, como durante la administración de Andrés Manuel López Obrador, un elemento clave del nuevo modelo económico fue la austeridad republicana, explicada por Ackerman (2021) como la lucha “contra el nodo neoliberalismo-corrupción mediante la eliminación de intermediarios de todo tipo entre el Estado y la ciudadanía en la distribución de los recursos públicos” (p.4). La austeridad republicana es una política de gobierno que busca reducir el gasto público innecesario, eliminar los privilegios de los altos funcionarios y reorientar los recursos hacia programas sociales y proyectos prioritarios que benefician a la

población más vulnerable. Esta política está estrechamente vinculada con la lucha contra la corrupción y la promoción de la transparencia y la eficiencia en el uso de los recursos públicos.

Los recursos ahorrados a través de la austeridad se destinan a programas sociales que beneficien a los sectores más vulnerables de la población. El gobierno de Andrés Manuel López Obrador implementó una serie de programas sociales con el objetivo de reducir la pobreza, la desigualdad y promover el bienestar de los ciudadanos. Estos programas abarcan diversas áreas, incluyendo educación, salud, empleo y apoyo a grupos vulnerables, entre los que se incluyen "Sembrando Vida" (para apoyar a agricultores y reforestar áreas rurales), "Jóvenes Construyendo el Futuro" (para ofrecer capacitación y empleo a jóvenes), "Becas Benito Juárez" y pensiones para adultos mayores y personas con discapacidad.

La elevación a rango constitucional de los programas sociales, para constituirlos como "derechos sociales"; es, "para garantizar la extensión progresiva de seguridad social para la población que se encuentra en estado de vulnerabilidad": las pensiones para adultos mayores, las becas para estudiantes de bajos recursos y discapacitados y el sistema de salud para quienes carecen de seguridad social... (Tapia, 2020. p.6)

Según Tapia (2020, p. 5-6), el gasto social durante la actual administración es el mayor durante la última década con estos programas, pero no es lo único en lo que la actual administración ha trabajado, por ejemplo, la regulación de las finanzas públicas y el ejercicio presupuestario con la austeridad republicana tienen como propósito combatir a la corrupción. Además, se ha trascendido al marco laboral al regular las relaciones laborales en el sector privado como lo es el outsourcing y catalogarlas de ilegales. Tapia (2002) expone que este gobierno ha "desarrollado políticas de inversión pública en proyectos de infraestructura bajo control estatal" (p.6) como lo es el Tren Maya, el Aeropuerto Internacional Felipe Ángeles, el Tren México-Toluca o el Tren Interoceánico en Oaxaca.

En conclusión, y a diferencia del neoliberalismo, que aboga por la reducción del rol del Estado en la economía, el modelo posneoliberal promueve una mayor intervención estatal para regular los mercados, proteger los derechos de los trabajadores y asegurar la provisión de servicios públicos esenciales. Es así como el modelo posneoliberal en México se refiere a un enfoque de política económica y

social que busca rectificar las limitaciones y consecuencias negativas del modelo neoliberal que predominó desde la década de 1980 para lo cual se implementaron políticas fiscales y sociales destinadas a reducir la desigualdad económica. Esto incluye programas de transferencias directas a los sectores más vulnerables, como los programas de bienestar social, pensiones para adultos mayores y becas educativas.

Se busca revertir la privatización de servicios y recursos estratégicos, fortaleciendo empresas públicas en sectores clave como la energía y la infraestructura. Se pone un énfasis en la sostenibilidad ambiental y el desarrollo económico inclusivo, además de fortalecer los sistemas de educación y salud públicos para asegurar que todos los ciudadanos tengan acceso a estos servicios esenciales. Esto implica mayores inversiones en infraestructura educativa y sanitaria, así como la mejora de la calidad y el alcance de estos servicios.

El modelo neonacionalista promueve una mayor participación ciudadana en la toma de decisiones y una democracia más inclusiva. Esto puede incluir consultas populares, mayor transparencia gubernamental y políticas que fortalezcan los derechos y la voz de los ciudadanos. Este modelo posneoliberal enfatiza en un mayor rol del Estado en la economía y la sociedad, prioriza la justicia social, la reducción de la desigualdad y la sostenibilidad.

#### **2.4.1 Políticas públicas en educación (2018-2024): la cuarta transformación educativa**

En diciembre del año 2018, se vivió una nueva etapa política en México, el ascenso al poder del partido Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA) con el presidente Andrés Manuel López Obrador (AMLO). El discurso oficial propugnó desde un inició que la educación era la política pública más importante por desarrollar en el modelo posneoliberal.

Para cumplir con esta propuesta de campaña, el gobierno federal firmó el Acuerdo Educativo Nacional (AEN) e implementó la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es un modelo educativo impulsado por el gobierno de AMLO y la Secretaría de Educación Pública (SEP), diseñado para

transformar y mejorar el sistema educativo en México, este enfoque buscó no solo elevar la calidad de la educación, sino también fomentar valores y principios que promuevan la inclusión, la equidad y la formación integral de los estudiantes. Entre los principios fundamentales de la NEM se encuentran:

- Inclusión y equidad: garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su contexto socioeconómico, cultural o geográfico, tengan acceso a una educación de calidad y a las mismas oportunidades de aprendizaje.
- Excelencia educativa: elevar los estándares de calidad en la educación para asegurar que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para su desarrollo personal y profesional.
- Honestidad y valores cívicos: Promover la formación de ciudadanos honestos, con valores cívicos y éticos, que contribuyan al bienestar de la sociedad y al fortalecimiento de la democracia.
- Bienestar social y desarrollo sustentable: educar a los estudiantes sobre la importancia del bienestar social y el desarrollo sustentable, fomentando prácticas responsables y solidarias con el medio ambiente y la comunidad.

En el nuevo modelo posneoliberal, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) establece una política orientada a defender y dignificar la escuela pública mediante una educación integral y humanista que es pedagógicamente viable, congruente con los postulados constitucionales y los planteamientos establecidos en la Ley General de Educación. Los objetivos de la NEM son:

- Formación integral de los estudiantes: desarrollar no solo habilidades cognitivas, sino también emocionales, sociales y físicas, para formar individuos integrales y preparados para enfrentar los retos del siglo XXI.
- Currículo pertinente y contextualizado: adaptar los contenidos educativos a las realidades y necesidades locales, regionales y nacionales, asegurando que el currículo sea relevante y significativo para los estudiantes.
- Profesionalización del magisterio: fortalecer la formación inicial y continua de los docentes, proporcionándoles las herramientas y recursos necesarios para su desarrollo profesional y su desempeño efectivo en el aula.

- Participación de la comunidad: fomentar la participación activa de la comunidad educativa, incluyendo a padres de familia, autoridades locales y organizaciones sociales, en el proceso educativo.

En resumen, la Nueva Escuela Mexicana es un modelo educativo integral que busca transformar la educación en México mediante la inclusión, la equidad, la formación integral de los estudiantes y la participación comunitaria. Este modelo se enfoca en preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del futuro, promoviendo valores cívicos y éticos y fortaleciendo la profesionalización del magisterio.

Para lograr los cambios propuestos en el sector educativo se aprobaron las reformas a los artículos 3º, 31º y 73º de la Constitución con el fin de integrar tanto a padres de familia como a docentes y autoridades educativas en la mejora del sistema escolar (Villalaz, Moreno & Ramírez, 2020). Así mismo se aprobaron las leyes secundarias: Ley General de Educación, Ley Reglamentaria para la Mejora Continua de la Educación y Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros. En adición, se planteó un plan nacional de mejora de las normales y se canceló el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

La profesionalización docente en el marco del modelo posneoliberal, impulsada por el gobierno de AMLO, ha sido el componente clave para mejorar la calidad educativa en México. Este esfuerzo se centra en la formación, capacitación y evaluación continua de los maestros, así como en la revalorización de su papel en la sociedad. Para lograr la calidad en la educación se ha fomentado la profesionalización y evaluación del magisterio, para esto se creó la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM) que tiene por objetivo asignar plazas docentes y evaluar al magisterio para promocionarlo.

El gobierno federal propugnó que el Estado es el rector de la educación y, por tanto, el único que puede asignar plazas (Villalaz, Moreno & Ramírez, 2020). Respecto a la USICAMM, tiene entre sus facultades el emitir las convocatorias para asignar plazas y evaluar la promoción horizontal y vertical de los docentes en servicio. Se considera que la profesionalización es un factor determinante para la

promoción del docente (Villalaz, Moreno & Ramírez, 2020). A diferencia del modelo evaluativo del Servicio Profesional Docente (SPD) anterior, que enfatizaba en evaluaciones punitivas, el enfoque actual se basa en evaluaciones diagnósticas y formativas. Estas evaluaciones buscan identificar las áreas de oportunidad y fortalezas de los docentes para proporcionarles la capacitación necesaria: las evaluaciones están diseñadas para ser herramientas de mejora continua, en lugar de mecanismos de sanción.

El USICAMM ha implementado programas que reconocen y estimulan el desempeño destacado de los maestros, estos incluyen incentivos económicos y oportunidades de desarrollo profesional; con ello, se busca revalorizar la profesión docente y reconocer la importancia de los maestros en el sistema educativo y en la sociedad. La promoción horizontal y vertical son dos tipos de mecanismos de desarrollo profesional y reconocimiento para los docentes, que permiten el avance en su carrera y la mejora de sus condiciones laborales.

La promoción horizontal promueve la carrera docente basada en el desempeño y la capacitación, sin necesidad de asumir puestos administrativos o de liderazgo. En este sistema, los docentes pueden mejorar sus condiciones laborales y recibir incentivos económicos mientras continúan enseñando en el aula. Los docentes son evaluados en función de su efectividad pedagógica, participación en actividades de formación continua y su contribución al desarrollo educativo de los estudiantes. Los maestros que alcanzan ciertos niveles de desempeño y formación reciben incrementos salariales y otros beneficios económicos, pero permanecen en su rol de enseñanza directa, lo que permite mantener a maestros experimentados y capacitados en el aula. Se hacen evaluaciones que consideran diversos aspectos, incluyendo la innovación pedagógica, la colaboración con colegas y el impacto en la comunidad educativa.

La promoción vertical promueve el avance en la carrera docente mediante la asunción de roles administrativos, de liderazgo o de supervisión dentro del sistema educativo, este tipo de promoción implica un cambio de funciones y responsabilidades. Los profesores que optan por la promoción vertical asumen puestos como directores, subdirectores, supervisores o roles administrativos en las

instituciones educativas. Estos roles generalmente vienen acompañados de mayores salarios y beneficios, pero también implican responsabilidades adicionales en la gestión y administración escolar. La promoción vertical requiere habilidades y formación en liderazgo educativo, gestión administrativa y capacidad para tomar decisiones que impacten a toda la comunidad escolar. A diferencia de la promoción horizontal, la promoción vertical usualmente implica dejar de lado la enseñanza directa para enfocarse en tareas de gestión, coordinación y supervisión.

En el contexto del sistema educativo mexicano, ambos tipos de promoción son importantes para el desarrollo profesional de los docentes y la mejora del sistema educativo. La reforma educativa del modelo posneoliberal, bajo el gobierno de AMLO, ha enfatizado en la profesionalización docente, la formación continua y la revalorización del magisterio y para lograrlo se han implementado evaluaciones diagnósticas y formativas que buscan identificar áreas de mejora y brindar la capacitación necesaria a los docentes.

El objetivo del modelo neonacionalista en educación es que con el desarrollo de estos programas se reconozca el desempeño y la formación continua de los maestros, ofreciendo incrementos salariales y otros beneficios. Además, se promueve la formación en liderazgo y gestión escolar para aquellos docentes que aspiran a roles administrativos o de supervisión. Así mismo, los profesores que asumen roles de gestión y liderazgo son evaluados y capacitados para asegurar una administración efectiva y mejora en la calidad educativa.

La promoción horizontal y vertical son mecanismos complementarios que permiten el desarrollo profesional de los docentes, cada uno con un enfoque diferente pero ambos esenciales para un sistema educativo robusto y equitativo. La promoción horizontal mantiene a los docentes en el aula, mejorando sus competencias y condiciones laborales, mientras que la promoción vertical permite a los maestros asumir roles de liderazgo y administración, contribuyendo a la gestión y mejora del sistema educativo.

Respecto a la profesionalización, es claro que hay una política de Estado que busca la actualización continua con la implementación de programas de actualización y capacitación continua para los docentes, enfocados en nuevas

metodologías, tecnologías y enfoques pedagógicos. A la par, se reconoce y estimula el desempeño destacado de los maestros a través de incentivos y programas de desarrollo profesional con el fin de implementar estrategias y metodologías pedagógicas que atiendan la diversidad cultural, lingüística y de aprendizaje activo de los estudiantes.

Para fortalecer la educación y fomentar el bienestar social de las familias con bajos ingresos, el gobierno posneoliberalista implementó un programa de “Becas para el Bienestar Benito Juárez” para apoyar a los alumnos de educación básica, media superior y superior. El gobierno federal ha planificado e iniciado la construcción de 100 nuevas universidades públicas conocidas como las universidades para el “Bienestar Benito Juárez”. Con ellas se busca lograr la cobertura universal en educación superior y alcanzar la especialización de la mayoría de la población, por tanto, este gobierno plantea el principio de obligatoriedad de la educación superior

Siguiendo este derrotero, el gobierno federal de AMLO consideró necesario el fortalecimiento de las escuelas normales y de las instituciones de educación superior que brindan formación docente. Para la SEP, las escuelas formadoras de profesores tienen que mejorar los métodos de enseñanza para lograr la calidad de la educación al incorporar tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y las prácticas educativas. Es tan alta la apuesta, que la revalorización de las normales ya es norma para el USICAMM, ya que la preferencia al ingresar al sistema educativo como docente de educación básica es para los estudiantes egresados de las normales y la UPN, por tanto, es casi imposible conseguir una plaza docente si el postulante es egresado de una escuela privada.

Con el énfasis de vigorizar a las Escuelas Normales, el modelo posneoliberal ha implementado programas para mejorar los planes de estudio, la infraestructura y los recursos didácticos disponibles. El Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas Normales es una iniciativa clave que busca mejorar la formación de los futuros docentes a través de diversas estrategias; entre sus objetivos principales se encuentran:

- Revisar y actualizar los planes y programas de estudio para que respondan a las necesidades actuales del sistema educativo y a los nuevos enfoques pedagógicos.
- Proporcionar programas de actualización y capacitación continua para los formadores de docentes (profesores de las Escuelas Normales).
- Mejorar la infraestructura y el equipamiento de las Escuelas Normales para garantizar ambientes de aprendizaje adecuados y modernos.
- Enfocar la formación en el desarrollo de competencias profesionales y habilidades pedagógicas innovadoras.

El fortalecimiento de la práctica docente es otro componente clave de las iniciativas del modelo posneoliberal con la implementación de programas de prácticas profesionales supervisadas que permitan a los estudiantes de las Escuelas Normales aplicar sus conocimientos en contextos reales de enseñanza, además, se refuerza con la mentoría y acompañamiento con sus primeras experiencias profesionales.

Por su parte, la UPN, otra institución pública de formación docente ha jugado un papel central en la formación y actualización de los profesores al ofrecer programas de licenciatura, maestría y doctorado en educación, así como cursos y diplomados de actualización profesional que son requisito en las convocatorias de USICAMM. Con el nuevo modelo posneoliberal incrementaron los recursos y el financiamiento para mejorar su infraestructura, equipamiento y recursos didácticos. Además, el diseño e implementación de políticas para expandir el acceso a la educación superior pedagógica, incluyendo la creación de más sedes y la ampliación de la oferta educativa con la actualización y relevancia de los planes y programas de estudio de la UPN.

Por otra parte, se han creado y fortalecido las figuras de apoyo técnico y pedagógico, como los asesores técnico-pedagógicos, que brindan acompañamiento y asesoría a los docentes en sus prácticas educativas con la promoción e integración de tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para esto, el nuevo modelo plantea que los profesores reciban formación en el uso de herramientas digitales y recursos educativos en línea. Con esto propósito se han

desarrolló plataformas digitales que ofrecen materiales de apoyo, cursos y recursos didácticos para facilitar el acceso a la formación continua en la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

En cuestión laboral, se han tomado medidas para mejorar las circunstancias laborales de los docentes, incluyendo incrementos salariales, prestaciones sociales y mejores condiciones de trabajo para garantizar la estabilidad laboral y el bienestar de los maestros, reconociendo su labor esencial en el sistema educativo. Además, la reforma educativa de 2019, impulsada por el gobierno de AMLO, derogó la reforma educativa de 2013 y estableció un nuevo marco normativo que pone un mayor énfasis en la profesionalización y revalorización del magisterio.

En resumen, con la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM), se establecen los principios y criterios para el desarrollo profesional de los docentes en el modelo posneoliberal para proporcionar una formación integral, continua y de calidad a los maestros, reconociendo su papel crucial en el desarrollo educativo del país. Se busca crear un entorno en el que los docentes puedan desarrollarse profesionalmente, mejorar sus prácticas pedagógicas y contribuir de manera significativa a la mejora de la educación en México.

En definitiva, el actual gobierno de la Cuarta Transformación con su modelo posneoliberal propone con su nueva política educativa la universalidad de la educación y la calidad de la enseñanza-aprendizaje a través de la formación del docente como un factor clave para que los alumnos desarrollen sus habilidades.

# **Capítulo III**

## **Marco metodológico**

### **3.1 Justificación**

En el campo educativo, hablar de la profesionalización docente se relaciona con el desempeño en el aula. Actualmente desde la política educativa, se considera que la profesionalización mejora los resultados académicos de los alumnos porque el maestro se encuentra capacitado para desempeñar su función. También se asume que el profesor tendrá un mayor compromiso en fortalecer su práctica educativa a través de la reflexión el diseño de estrategias didácticas, generación de ambientes de aprendizaje, dominio del modelo educativo, entre otros aspectos.

En la educación básica, los docentes se encuentran bajo la normativa de la política educativa que dictamina como requisito para la promoción y el ingreso al servicio magisterial, la profesionalización. La profesionalización se concibe como un proceso que busca mejorar el rendimiento académico de los alumnos y fortalecer el sistema educativo nacional.

Pero al hablar del trabajo docente es innegable referenciar la precariedad. La precarización es una consecuencia de las presiones y ajustes socioeconómicos que se han vivido en las últimas tres décadas y que han permeado a la sociedad, por tanto, se considera que la profesionalización y precariedad en las condiciones laborales experimentadas en los últimos años ha incidido directamente en la práctica y la toma de decisiones del docente.

Esta investigación tiene por objetivo analizar el proceso de profesionalización y su incidencia en la práctica docente, y como ésta, no necesariamente repercute en una mejor calidad del trabajo docente. En este sentido, se busca estudiar y dar cuenta del proceso de precarización que ha sufrido el profesional de la educación y cómo se favorece la desprofesionalización y su relación con las políticas educativas en el contexto del neoliberalismo.

La propuesta es el diseño y desarrollo de un proyecto con enfoque cuantitativo y documental. En lo cuantitativo se indaga la precarización laboral que aparentemente ha sufrido el magisterio en la última década. Desde el enfoque documental se analizan los procesos de gestión y política educativa durante los sexenios neoliberalistas Vicente Fox Quezada, Felipe Calderón Hinojosa y Enrique

Peña Nieto y posneoliberal, Andrés Manuel López Obrador), durante el periodo análisis considerado de 2005 a 2023.

El análisis de la política educativa entorno a la profesionalización y sus implicaciones en el desempeño profesional del docente, tiene como fin contrastar el impacto favorable o no en el docente de dicha experiencia y cómo esto se refleja en su práctica docente. De manera análoga, compartir estos resultados tiene por como fin dar cuenta de la realidad del magisterio y reflexionar sobre cómo fortalecer la práctica docente.

### **3.2 Planteamiento del problema**

El tema de la profesionalización y precarización docente en México tuvo su auge en la última década tras la polémica reforma constitucional de 2013. El 10 de septiembre del mismo año el presidente Enrique Peña Nieto promulgó la reforma a la Ley General de Educación (LGE), la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Desde una perspectiva neoliberalista, estos cambios políticos tenían entre sus objetivos establecer reglas para el ingreso, promoción y evaluación en el servicio profesional docente. También se planteó que con estos cambios constitucionales se generarían nuevas oportunidades para el desarrollo profesional de los trabajadores de la educación con la oferta de talleres, cursos, diplomados.

Entre los supuestos para decretar esta reforma neoliberal en educación se consideró que la práctica docente, el rendimiento académico de los alumnos y la remuneración económica estaban relacionados directamente con la profesionalización del maestro. Por tanto, a partir de esa fecha las autoridades federales determinaron que uno de los requisitos para favorecer el ingreso, promoción y permanencia en el sistema magisterial era el nivel de profesionalización del profesor.

Durante la década de los años ochenta, para ingresar al magisterio, la contratación era bajo un esquema en el que aún se consideraba el régimen de pensión y el de contrato colectivo. Además, el postulante podía acceder a heredar o compra la plaza de docente así tuviera estudios de secundaria o preparatoria y

era posible que ya estando en servicio, estudiará su licenciatura en alguna unidad de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) o en un Centro de Actualización del Magisterio (CAM).

Estas entidades destinaron fondos y recursos materiales para impartir estudios superiores a los maestros que no contaban con título y cédula profesional. Resultado de ello fue la regularización de los profesores que solo tenían estudios de normal básica o secundaria y habían ingresado en la década de los años 70 y 80; así como, en el caso de los docentes con secundaria, la oferta de cursos para que estudiaran la preparatoria y después la licenciatura. Por su parte, a los maestros que habían concluido estudios de normal básica y que estaban en servicio, se les considero con el equivalente a bachillerato.

En 1992, la implementación de la Carrera Magisterial, que desapareció en 2014, fue considerado un sistema de promoción horizontal en el cual los profesores participaban de forma individual y voluntaria para incorporarse o promoverse en un sistema de escalafón que gratificaba salarialmente el cumplimiento de los requisitos.

Entre los factores evaluados en Carrera Magisterial (CM) se tomaba en cuenta el nivel profesional del postulante, en este caso a mayor grado de estudios, mayor puntaje. Es a partir de CM que se eleva el número de docentes que estudian un posgrado. La postura neoliberalista propuso así que aquellos docentes que cumplieran con ciertos requisitos y demostraran mejorías académicas en sus alumnos serían recompensados.

A partir de la década de 2000, se implementaron los primeros exámenes de ingreso al servicio profesional. Estas pruebas en la actualidad evalúan los conocimientos adquiridos en la formación universitaria y con su aprobación se asignaba una plaza docente al solicitante. Otro aspecto para destacar es que durante este tiempo las plazas docentes dejaron de heredarse a familiares directos y su venta comenzó a erradicarse.

A partir de 2011, entre el magisterio se escuchan rumores de que el ingreso al servicio docente ya no podría realizarse sin contar con título y cédula. Esto se materializaría en el siguiente sexenio con la Ley del Servicio Profesional Docente

(SPD). El SPD, como organismo, tuvo por objetivo vigilar y proporcionar información para la admisión, promoción, reconocimiento y la formación continua de los maestros en busca de su desarrollo y superación profesional.

En tanto, y sin llegar a un acuerdo previo con el Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE), el gobierno promulgó una ley que estableció que entre sus criterios de ingreso se debe contar con título y cédula al momento de integrarse al servicio docente, además, para participar en la promoción horizontal se consideran también como requisito indispensable. Desde esta perspectiva, aquellos maestros que tenían mayor grado académico obtenían un mayor puntaje en el elemento de formación académica.

A la par, el gobierno mexicano emprendió un censo a nivel nacional para determinar cuántas plazas existían y en qué condiciones se encontraban asignadas. Entre los elementos del censo, se indagó el grado académico que tenían los docentes y si contaban con título y cédula (INEGI, 2014). En esta etapa, para las autoridades educativas federales fue fundamental en el diseño de las convocatorias de ingreso y promoción, considerar el nivel académico como referente y valor agregado para el acceso a los distintos niveles educativos del sector público. Por ejemplo, si el postulante había estudiado una licenciatura distinta al campo educativo tenía la posibilidad de ingresar si contaba con estudios de posgrado en educación.

En 2018, el nuevo gobierno reformó al Servicio Profesional Docente (SPD) y se constituyó la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM), que es un órgano administrativo desconcentrado, que tiene a su cargo diversas atribuciones en el proceso por el cual se ingresa y promocionan los elementos del servicio público educativo en educación básica y media superior.

Siguiendo los cambios temporales en los distintos sexenios se observa que la profesionalización se ha vuelto un requisito indispensable en las políticas neoliberales para promocionarse e ingresar a la labor docente.

Como se ha mencionado anteriormente, la profesionalización docente es un supuesto de las políticas públicas educativas neoliberales que plantea la mejora de condiciones laborales y salariales a los docentes más especializados. También

desde esta visión institucional, se considera que a mayor grado académico del profesor el rendimiento académico de los alumnos será mejor. Es por eso que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha dispuesto diversos mecanismos para profesionalizar a los docentes.

En la última década, se reconoce que ante los requisitos establecidos por el SPD y el USICAMM, los docentes han optado por estudios de posgrado, prefiriendo instituciones particulares, a pesar de que pueden ser cuestionadas por la calidad de sus programas educativos y su escasa inclinación pedagógica. Esta oferta educativa privada es una propuesta neoliberal que ha creado un mercado en el que la demanda genera una variedad de ofertas sin estricta regulación para formar a los profesores. En adición, los maestros en su interacción consideran que el grado de estudios solicitados en educación es elevado y que no se refleja en las prestaciones y salarios.

El tema de la profesionalización y la precarización de las condiciones laborales en diversos sectores se ha tornado de importancia en los últimos años. Es el caso de los docentes de educación básica donde los lineamientos del USICAMM especifican que los profesores con mayor grado de estudios tienen un aumento porcentual en su salario. Es de aclarar que los aumentos salariales son distintos en cada estado, ya que son un logro sindical de cada sección a nivel estatal, por lo tanto, no son homologados.

A pesar de esto, se ha observado que la mayoría de los docentes de educación básica buscan otro empleo ante lo precario de sus salarios. Desde su perspectiva, los profesores consideran que su salario no es acorde con la labor que desempeñan a pesar de contar con estudios de posgrado.; Consideran que su profesión se ve denigrada por la dinámica nacional y expresan que se ha perdido el estatus y el dominio del conocimiento exclusivo de su labor, lo que se visualiza como un proceso de “desprofesionalización” de su gremio.

### **3.2.1 Preguntas de investigación**

Tras el planteamiento del problema de indagación, surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿De qué manera la implementación de las políticas educativas de profesionalización en los contextos del modelo neoliberal y posneoliberal ha impactado en la calidad del trabajo y/o protección de la precarización laboral de los trabajadores docentes en México?
- ¿Los docentes con un mayor nivel académico, específicamente aquellos con estudios de posgrado, obtienen ingresos económicos más altos y mejores beneficios y prestaciones laborales en comparación con los docentes que no cuentan con dicho nivel de profesionalización?
- ¿Qué relación guarda la profesionalización y la precarización laboral del trabajador de educación en el sector público y privado?

### **3.2.2 Hipótesis**

En la presente investigación, la hipótesis central es la siguiente:

- En el contexto del modelo neoliberal la implementación de las políticas educativas de profesionalización ha impactado desfavorablemente en la calidad del trabajo y/o protección de la precarización laboral de los trabajadores docentes en México.
- Los docentes con un mayor nivel académico, específicamente aquellos con estudios de posgrado, no necesariamente obtienen ingresos económicos más altos y mejores beneficios y prestaciones laborales y salariales en comparación con los docentes que no cuentan con dichos niveles de profesionalización

A lo largo de los diferentes sexenios neoliberales y posneoliberal, existen diferencias significativas en los niveles de profesionalización, precarización y percepción salarial entre los trabajadores docentes de los sectores público y privado.

### **3.2.3 Objetivos**

#### a). Objetivo general

Determinar la incidencia de las políticas públicas de profesionalización durante los periodos neoliberal y posneoliberal sobre las condiciones laborales y los niveles de precarización laboral en los trabajadores de la educación en México.

#### b). Objetivos específicos

- Establecer si existen diferencias en las estrategias de profesionalización durante el periodo neoliberal y posneoliberal en México.
- Analizar la relación entre los niveles de profesionalización, precarización y percepción salarial entre los trabajadores docentes de los sectores público y privado.
- Dar cuenta de la existencia de diferencias estadísticas significativas entre el nivel de profesionalización, precariedad laboral y las percepciones salariales de los trabajadores de la educación del sector público y privado en los diferentes sexenios neoliberales y posneoliberales.
- Comparar las diferencias estadísticas significativas en el grado académico entre los trabajadores de la educación jóvenes y adultos y los niveles de precariedad laboral en México durante los sexenios que comprenden el periodo de 2005 a 2023.

### **3.3 El diseño de la indagación: La investigación científica, el camino para explicar la realidad**

Las investigaciones promovidas en el campo de las ciencias sociales deben de implementar la metodología de investigación a través de diseños de investigación, adecuadamente definido, la selección del método, enfoque y técnicas de recolección, acorde con los objetivos de explicación, predicción e interpretación de los resultados de los fenómenos sociales que se intenta conocer.

El objeto de estudio de la metodología de investigación, lo podemos definir como el proceso de investigación científica, el cual está conformado por toda una serie de pasos lógicamente estructurados y relacionados entre sí. (Cortés & Iglesias, 2004, p. 8)

En la presente investigación se implementa el método científico con el fin expreso de beneficiar la recolección de datos por medio de la observación sistematizada, el análisis de datos, y comprobación o refutación de hipótesis.

La investigación científica es una actividad que permite obtener un conocimiento; es decir, es “un proceso que, mediante la aplicación del método científico, procura obtener información relevante y fidedigna para entender, unificar, corregir o aplicar el conocimiento. Se define a la investigación científica como una actividad encaminada a la solución de problemas. Su objetivo consiste en hallar respuestas a preguntas mediante procesos científico. (Baena, 2017. p. 9)

En el presente estudio, el diseño de indagación tiene por objetivo obtener respuestas a las interrogantes que se plantean y así como explorar y comprobar las hipótesis planteadas.

### **3.3.1 Original**

El presente estudios se considera original porque en un primer momento se realiza un análisis documental para indagar e interpretar sobre el proceso de profesionalización y las practicas educativas dentro del aula, así como, dar cuenta del proceso de precarización que ha sufrido el magisterio a lo largo de los años. Además, se considera que el análisis de documentos aportará datos cualitativos y cuantitativos de investigaciones previas sobre la realidad de la profesionalización, niveles y tendencias de la precarización laboral de los trabajadores de la educación en México.

En un segundo momento se realiza un estudio estadístico directo con fuentes primarias de información de los trabajadores de la educación, encuestados y registrados en la base de datos de la ENOE (Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo) en el periodo comprendido entre 2005 y 2023. En este análisis, se buscar dar cuenta del proceso de profesionalización y precarización laboral, y la asociación entre ambas variables, indicativas de dichos procesos y tendencias de los trabajadores de la educación en el país.

### 3.3.2 Documental

La investigación documental es un método de recolección y análisis de información a partir de documentos escritos y otras fuentes de información. Este tipo de investigación se utiliza ampliamente en disciplinas en las ciencias sociales porque es un proceso sistemático que implica la recopilación, revisión, análisis y síntesis de información existente en documentos escritos y otros medios. Coincidimos con Flick (2004) y Cohen citado por Blaxter (2010) cuando afirman que:

[...]toda investigación que se centra en analizar contenidos es de carácter documental, por lo que, en definitiva, es de tipo exploratorio, lo cual permite desarrollar la capacidad de reflexión del investigador en el análisis de casos concretos. (Gutiérrez, 2015. p.57)

Los documentos de indagación sobre el tema de la profesionalización y precarización de los maestros en México incluyen libros, artículos académicos, informes, periódicos, tesis, documentos gubernamentales, bases de datos, archivos digitales y cualquier otro tipo de material que contenga información relevante para el tema de estudio.

La investigación documental es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas. Como en toda investigación, el propósito de este diseño es el aporte de nuevos conocimientos. (Arias 2012, p. 27)

La investigación documental en la presente investigación se basa principalmente en fuentes secundarias; es decir, en información previamente recopilada y registrada por otros investigadores o instituciones que realizaron un análisis crítico y sistemático de la información encontrada sobre el tema de la profesionalización y precariedad de los docentes, evaluando la validez, relevancia y credibilidad de sus fuentes.

En la presente indagación se identifica y delimita la problemática de investigación: profesionalización y precariedad docente y, se establecen objetivos específicos como el brindar un panorama con datos reales sobre el proceso de profesionalización y su relación con la precariedad entre docentes jóvenes y adultos. Para lograrlo se requirió de una revisión exhaustiva de la investigación

existente para conocer el estado del conocimiento sobre el tema y ubicar las fuentes más relevantes para su análisis y síntesis, identificando patrones, tendencias y relaciones entre los datos, con la finalidad de redactar un informe de investigación que presente los resultados obtenidos, incluyendo una discusión de los hallazgos y sus implicaciones.

Entre las ventajas de la investigación documental se encuentra la posibilidad de acceder a una gran cantidad de información y conocimientos acumulados, lo que facilita una comprensión profunda del tema de profesionalización y precariedad de los docentes. Además, se facilita la comparación y el contraste de diferentes fuentes de información, lo que puede enriquecer el análisis y las conclusiones. En sumativa, proporciona una base teórica sólida para el desarrollo de próximas investigaciones, mediante la validación de hipótesis, la identificación de diversos enfoques teóricos o la formulación de nuevas preguntas en la presente investigación.

Sin embargo, este tipo de investigación está limitada a las fuentes documentales disponibles, lo que puede sesgar los resultados si las fuentes son incompletas o con datos inexactos. Así mismo, la calidad y la credibilidad de los resultados dependen en gran medida de la confiabilidad de las fuentes documentales utilizadas. Además, existe el riesgo de una interpretación subjetiva de la información, especialmente si no se aplican criterios rigurosos de análisis crítico.

### **3.3.3 Operacionalización y matriz de análisis de información**

La operacionalización de la investigación se refiere al proceso de transformar los conceptos y variables teóricas en procedimientos específicos y concretos que permitan su observación, medición y análisis a través de las fuentes, ya sean documentos, entrevistas o encuestas.

[...] la variable es todo aquello que se va a medir, controlar y estudiar en una investigación, es también un concepto clasificatorio. Pues asume valores diferentes, los que pueden ser cuantitativos o cualitativos. Y también pueden ser definidas conceptual y operacionalmente. (Núñez, 2007. p. 167)

La operacionalización es un paso esencial para asegurar que la investigación sea sistemática, rigurosa y que los resultados sean válidos y confiables. Por eso es necesario definir los conceptos de profesionalización y precariedad para que se comprendan los términos que enmarcan la presente investigación.

Con este proceso también se pretende establecer límites claros sobre lo que se incluye y lo que se excluye en el estudio documental y cuantitativo, delimitando el alcance de la indagación. Con este, se asegura que los indicadores seleccionados de las variables profesionalización y precariedad, realmente representen los conceptos que se pretenden relacionar, analizar, interpretar y medir, cumpliendo los criterios de validez del estudio.

Para la operacionalización del análisis documental, la variable profesionalización: “implica identidad profesional, competencias profesionales, requisitos de acceso, formación asociada, desarrollo profesional y procesos de evaluación del desempeño profesional” (París, Tejada & Coiduras, 2014. p. 270). Se considera como un proceso académico y laboral por el cual se mejoran las habilidades de una persona para hacerla competitiva en términos de su profesión. El análisis documental identifica en las fuentes los indicadores de capacitación y profesionalización como son los cursos, diplomados o posgrados que han estudiado los docentes y la interpretación y percepción que se tienen de ellos por parte de los investigadores de los documentos o fuentes de referencia.

Respecto al constructo teórico de precariedad, en el Neoliberalismo existe una flexibilización del trabajo porque: “Se establecieron nuevas formas de contratación -contratos a plazo fijo, eventuales, temporales- que impuso la “externalización” y subcontratación del trabajo - flexibilidad externa-, transfiriendo riesgos empresariales a los trabajadores/as” (Favieri, 2017. p. 2). La precariedad conlleva flexibilidad, inseguridad, incertidumbre y falta de garantía en las condiciones de trabajo, por eso “se habla de “precariedad multidimensional” advirtiéndole que las situaciones de inestabilidad, inseguridad e insuficiencia se articulan sobre las jornadas de trabajo, las actividades, el salario, el lugar de trabajo y su impacto sobre la subjetividad de los/as trabajadores/as” (Favieri, 2017. p.7).

La operacionalización que se presenta ayuda a estructurar y organizar la información de manera coherente, lo cual es crucial para el posterior análisis crítico de los datos estadísticos que se obtendrán de las herramientas con la finalidad de que el presente estudio pueda ser replicado.

**Tabla 3.1**  
*Operacionalización del análisis documental*

Variables	Concepto	Dimensiones	Descripción del mnemónico	Indicador
		Ingreso mensual	Ingreso salarial de los trabajadores de la educación	Salario en pesos
		Contrato	Contrato laboral firmado o sin contrato	Base, interino
Precariedad	Reducción de prestaciones laborales y protección social	Horas laboradas	Número de horas laboradas por semana	Número de horas
		Seguridad social	Seguridad social	Con acceso o sin acceso
Profesionalización	Proceso académico y laboral por el cual se mejoran las habilidades de una persona para hacerla competitiva en términos de su profesión	Capacitación	Capacitación laboral	Cursos y diplomados
		Nivel de estudios	Estudios de posgrado	Maestría Doctorado

Fuente: Elaboración propia

Con el análisis documental, se puede visibilizar la realidad de los trabajadores de la educación y contribuir a la promoción de cambios positivos en sus vidas laborales y sociales. Para tener un acercamiento empírico a las diferentes posturas y enfoques teóricos se propuso una matriz de análisis documental como una herramienta para estructurar y sistematizar la información recolectada en diversas investigaciones. La organización de los datos de manera clara y comparativa facilita el análisis crítico y la síntesis de información, contribuyendo a la validez y la profundidad de la investigación. Para la presente indagación, se diseñó la siguiente matriz:

**Tabla 3.2**  
*Matriz de análisis documental*

Documento	Objetivo General	Hipótesis	Metodología	Variable	Dimensión
	Enfoque teórico	Análisis	Resultados	Conclusiones	Interpretación
Indicador					

Fuente: Elaboración propia

La presente matriz de análisis documental es un esfuerzo para organizar la información recolectada en el proceso de investigación documental con la finalidad de organizar la información para llevar a cabo una comparación entre diferentes documentos: “reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio” (Pérez, 2004, p. 273).

Al hacer uso de la matriz de análisis documental, se puede organizar la información de diferentes fuentes (artículos académicos, informes gubernamentales, libros) y comparar cómo en los modelos económicos se abordan aspectos como el financiamiento, las reformas curriculares y la profesionalización. Esto permite identificar cambios clave a lo largo del tiempo y presentar un análisis comprensivo y fundamentado.

### **3.3.4 Diseño cuantitativo**

La presente investigación se enmarca en el enfoque cuantitativo, una metodología que recopila y analiza información recabada con bases de datos y analizadas con herramientas estadísticas. Esta es apropiada para analizar la base de datos de la ENOE. El objetivo es medir el fenómeno de la precarización y con la cuantificación de la información, explicar, comparar y predecir el fenómeno.

De acuerdo a lo anterior, se puede afirmar que, bajo el enfoque cuantitativo, la relación entre la teoría, la investigación y la realidad está basada en la coincidencia entre la percepción de la realidad del investigador reflejada en una hipótesis y la realidad como fenómeno para que se apruebe una teoría. (Del Canto & Silva, 2013. p.28)

Otra de las características por la cual se eligió este enfoque, es que, al igual que la investigación cualitativa, puede ser descriptiva y explicativa tras el análisis de los datos numéricos. Otro aspecto de este enfoque es que se puede analizar el comportamiento de un grupo laboral y sus resultados se pueden generalizar: “Si se trabaja con muestras representativas, los resultados son generalizables a la población” (Cárdenas, 2018. p.3). En ese sentido, cubrir con el criterio de validez externa, fundamental de esta investigación. La ENOE permite la segregación de los maestros profesionalizados y la precarización laboral de estos, a lo largo de las dos últimas décadas.

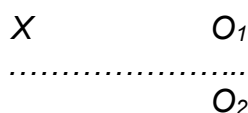
En el análisis cuantitativo, se sigue el diseño de García (2023), quien sugiere crear una base de datos con dos de las cinco tablas que tiene la encuesta. García considera las tablas de datos sociodemográficos (SDEMT) en primer lugar, y la tabla de datos del Cuestionario de Ocupación y Empleo ampliado parte I (COE1T) de la ENOE. Por tanto, se considera como óptimo esta estrategia a fin de indagar sobre el proceso de profesionalización y precarización, ya que tiene entre sus ventajas que el estudio se puede reproducir y comparar estadísticamente con otras investigaciones previas o posteriores. En adición, también favorece los estudios con grupos de sujetos y el contraste entre ellos. En definitiva, la investigación cuantitativa permite el análisis de datos desde una perspectiva objetiva y precisa, acorde con los objetivos de este estudio.

El análisis estadístico permite explicar cuáles son los factores que inciden en este fenómeno a lo largo de las dos últimas décadas de implementación del modelo neoliberal. Desde esta perspectiva, las cohortes etarias a considerar están conformados por los trabajadores de la educación con rangos de edad de entre 22 y 29 años y el grupo etario de entre 30 a 65 años y que pertenecen a la Población Económicamente Activa (PEA), aplicable para observar si los docentes jóvenes tienen mayor precarización laboral que los docentes adultos.

En lo que respecta a demostrar si existe una diferencia estadística significativa entre la profesionalización entre el conjunto de docentes jóvenes y los profesores adultos y “que esto se ve reflejada en su precariedad laboral, el estudio se realiza bajo un diseño de investigación no experimental cuantitativo” (García,

2003. p. 81). Para Hernández, Fernández & Baptista (2014) citados por García (2003, p. 81) es un “tipo de investigación que se realiza sin que el investigador manipule las variables”.

Según Campbell & Stanley (1995) es posible hacer uso de la comparación con un grupo estático. Desde esta perspectiva se observa a un grupo que ha experimentado la variable X (incidental) y se compara o contrasta con otro que no lo ha hecho para determinar el efecto de X (García, 2023).



Esquema 1: Elaborado con base en García (2023) basado en Campbell & Stanley (1995).

A partir del diseño anterior, se puede comprender la comparación del proceso de profesionalización y precarización laboral entre los trabajadores con profesionalización o no; la precarización por sexenios y el contraste entre los docentes jóvenes, que ingresaron durante el periodo neoliberal o posneoliberal y los adultos, con ingreso anteriores, durante o cercanos al modelo de Estado de bienestar. Este último grupo, se considera en mejores condiciones laborales por haber ingresado antes de las reformas neoliberales y con un menor grado de profesionalización. En adición, bajo las consideraciones del esquema anterior, se determina que no existen ningún presupuesto para afirmar que “la conformación de los grupos que se señalan no son equivalentes salvo por las variables de precariedad laboral y profesionalización académica” (García, p. 82).

Por otra parte, en el análisis cuantitativo se tiene por objetivo identificar la relación que tiene la profesionalización académica y su efecto en la precarización laboral entre los trabajadores de la educación. Por tanto, se contempla estudiar cómo se correlacionan ambas variables, visualizadas en términos de grado académico, clasificación por ingreso, duración de la jornada, acceso al servicio médico y general por el trabajo. Para lograr este propósito, se aplicaron dos técnicas de estadística inferencial para establecer la relación entre ambas

variables. Las técnicas estadísticas que se utilizaron para esta investigación fueron la comparación de medias para muestras independientes y la ANOVA de un factor.

Para Rodríguez & Moreno (2012) con la implementación de esta técnica estadística es posible determinar si existe alguna relación e interdependencia entre las variables. Con ambas pruebas estadística se busca comparar las varianzas entre las medias (o el promedio) de diferentes grupos. El propósito es determinar si existe alguna diferencia estadísticamente significativa entre las medias de los dos (o tres) grupos de docentes que se estudian.

Como se mencionó, las variables estudiadas provienen de la ENOE y se concentran en una base de datos que incluye los años 2005 a 2023: relativas al grado aprobado en la escuela, años de escolaridad, clasificación por ingreso, tipo de jornadas y número de empleos. Para determinar si entre los grupos existe o no una variación conjunta de forma positiva o negativa se aplica la correlación lineal.

Con la ANOVA de un factor se busca comparar los promedios de los grupos de docentes, por lo tanto, se clasifica a los docentes de acuerdo a dos factores o vías para estudiar simultáneamente los efectos que, en este caso, son la precariedad y la profesionalización.

### **3.3.5 Longitudinal**

El presente estudio se considera longitudinal porque se realiza el análisis estadístico con una base de datos que comprende un periodo de 18 años. Delgado & Llorca (2004) citan a Miettinen (1985), quien “lo define como un estudio cuya base es la experiencia de la población a lo largo del tiempo” (p.141-142). Sin embargo, en la presente investigación el grupo de individuos cambio con cada encuesta ENOE. El estudio conlleva un análisis de variables cuantitativas que reflejan la experiencia de la población en un periodo continuo de 15 años.

Se considera, que el estudio longitudinal es apropiado para la presente investigación porque es “un método que consiste en medir un fenómeno a través de un intervalo temporal determinado” (Delgado & Llorca, 2004. p. 142), que en este caso es la precarización de condiciones laborales y la profesionalización de

los trabajadores de la educación. “Esta clase de estudios tiene por característica principal la observación, de forma secuenciada, de la misma variable dependiente, ya sea en función de tratamientos distintos o en función del tiempo” (Arnau & Bono, 2008. p. 33). En definitiva, con el estudio longitudinal se puede analizar y observar la evolución de los elementos de un fenómeno como lo es la precarización del magisterio.

### **3.3.6 Descriptivo y explicativo**

La indagación descriptiva puntualiza en las características de la población de estudio, así como, de las situaciones particulares del fenómeno y sujetos involucrados. Con este tipo de investigación se pueden describir las tendencias de las variables indagadas.

Alesina, Bertoni, Mascheroni, Moreira, Picasso, Ramírez & Rojo (2011) aseveran que “los estudios descriptivos buscan caracterizar y especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Registran, miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes de los fenómenos a investigar” (p.33-34).

La indagación, también es de tipo explicativa porque según Hernández, Fernández & Baptista (2010), considera estudiar eventos y explicar cómo se manifiestan y por qué ocurren. En esta, se pretende entender y explicar la relación existente entre la profesionalización de los docentes como requisito para desempeñar su labor y su precarización laboral a lo largo de los años.

Por tanto, intenta explicar si la ausencia de profesionalización se manifiesta como una desventaja en cuanto al accesos de mejores salarios o promociones y, por último, dar cuenta de los beneficios que tienen los docentes que se han profesionalizado. Así mismo, si la profesionalización permite a los docentes noveles gozar de mayores percepciones salariales en contraposición de los maestros con más años de servicio.

### **3.3.7 Unidad de observación, población y muestra**

En investigación se define al universo como un conjunto de sujetos, que tienen algunas características que les permite ser estudiados. Para Arias, Villasís &

Miranda, “la población de estudio es un conjunto de casos, definido, limitado y accesible, que formará el referente para la elección de la muestra” (2016, p. 202). En la presente investigación, se selecciona a un subconjunto de la ENOE, al cual se denomina muestra, y corresponde a los trabajadores de la educación de los subsectores públicos y privados. La muestra es definida por Hernández, Fernández & Baptista (2010, p. 392) como;

[...] un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión, éste deberá ser representativo de dicha población. El investigador pretende que los resultados encontrados en la muestra logren generalizarse o extrapolarse a la población (en el sentido de la validez externa que se comentó al hablar de experimentos).

La unidad de observación se concibe como el componente físico que interesa estudiar u observar con fines de investigación. Ejemplo de ello sería un paciente clínico, una familia, un estudiante, un grupo escolar, una escuela primaria. Desde esta perspectiva, se entiende que el conjunto de todas las unidades de observación constituye la población en estudio. Desde la perspectiva de Barriga & Henríquez (2011);

La unidad de observación pasa a ser el caso concreto, representante de la categoría analítica de interés, sobre el cual efectivamente deseamos realizar observaciones, independientemente de la fuente (Unidades de Información) de donde provenga la información desde la cual construimos dicha observación. Vale destacar que, en muchos casos de investigación social, la Unidad de Información y la Unidad de Observación son los mismos elementos, sin embargo, esto no quita que, a nivel conceptual, cumplan diferentes roles (por un lado, son los interpelados, y por el otro son aquellos sobre los cuales se interpeló). (p. 65)

Antes de diseñar las unidades de análisis del proyecto de investigación es necesario delimitar el universo de estudio. La población de esta indagación son los todos los trabajadores de la educación encuestados en la ENOE entre el periodo 2005-2023. En la ENOE, la variable C\_OCU11C indica la clasificación de la población ocupada por condición de ocupación con el código válido 02 que corresponde a “Trabajadores de la educación”.

En el análisis cuantitativo, la muestra de exploración segmenta a la población en cohortes etarios, siendo dos grupos de población de interés; en primer lugar, los trabajadores de la educación jóvenes, individuos cuyo rango de edad oscile entre

los 22 a 30 años y, el grupo de trabajadores de la educación adulta con un rango de edad de 31 a 65 años y que a nivel nacional se ubican en el grupo de Población Económicamente Activa (PEA).

El análisis de este estudio tendrá como base de información los datos que se encuentran en la ENOE y a la que se tiene acceso por medio del sitio web del INEGI. La encuesta de la ENOE es un “diseño muestral (que) se caracteriza por ser probabilístico lo que permite generalizar los resultados obtenidos de la misma” (INEGI, 2021. p. 1).

### **3.3.8 Selección de participantes**

En la presente investigación, con la selección de los participantes se busca elegir a un grupo de individuos que representen la realidad que se estudia. La población es definida por Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba & Zúñiga (2006) como “el conjunto formado por todas las unidades elementales que proporcionarán las mediciones de interés” (p.135). La población es un conjunto de individuos que tienen características comunes, en este caso los sujetos son trabajadores de la educación, personas que se desempeñan como docentes del sector público y privado. Desde la perspectiva de Arias, Villasís & Miranda especifican que:

En la selección de la población de estudio existen características decisivas que deben considerarse. Una de ellas es la homogeneidad, que se refiere a que todos los miembros de la población tienen las mismas características según las variables que se habrán de estudiar, ya que si no se asegura que la población sea homogénea puede conducir a elaborar conclusiones equivocadas durante el análisis, ya que por la mezcla de subpoblaciones (heterogéneas) no se obtendrá una representación clara de las variables en estudio. (2016, p. 203)

Desde estas perspectivas, se concluye que la población del estudio es el conjunto total de individuos, objetos o medidas que poseen algunas características comunes observables en un lugar y en un momento determinado. Para el análisis cuantitativo, las características en común que comparte la muestra, es que todos los encuestados trabajan en el sector de la educación. Para llevar a cabo la investigación se tienen en cuenta algunos criterios esenciales de selección que debe cumplir la población bajo estudio: inclusión, exclusión y eliminación.

Los criterios de inclusión se consideran como las características que deben cumplir los sujetos de investigación, estas facilitan al investigador decidir qué individuos son candidatos para participar en la indagación. Por ejemplo, en el estudio cuantitativo donde la muestra proviene de una encuesta con representatividad nacional, sólo se consideran a los individuos que laboran en el sector de la educación para correr las pruebas estadísticas, sin importar, edad, sexo o nivel educativo.

Entre los criterios de inclusión para el actual proyecto en el estudio cuantitativo se propuso que los docentes seleccionados estuvieran asignados en la base de datos de la ENOE (2005-2023) como trabajadores de la educación. Los criterios de exclusión se entienden que son aquellas características que tiene los sujetos y que los excluyen de pertenecer a un estudio científico. Para efectos del proceso de investigación en desarrollo, los criterios que excluyen a los individuos de formar parte del estudio cuantitativo, es que no forman parte de los encuestados que son trabajadores de la educación en la ENOE.

Los criterios de eliminación se pueden definir como aquellas características que descartan la participación de un sujeto en el proceso de investigación. Para la exploración en curso los sujetos de estudios serán eliminados en el estudio cuantitativo si los sujetos no forman parte de la clasificación de la población ocupada por condición de ocupación con el código válido 02, que corresponde a trabajadores de la educación. La unidad de análisis de esta investigación son los trabajadores docentes del sistema de educación básica de México, encuestados en la ENOE.

### **3.4 Modelo conceptual y operacionalización de las variables en la investigación: profesionalización y precariedad laboral**

El fin de la investigación es contrastar las hipótesis con los resultados obtenidos de las pruebas estadísticas y análisis documental. Para ello es necesario definir conceptual y operacionalmente los términos de las variables del presente estudio: profesionalización y precariedad laboral.

En México, la falta de empleo y de seguridad laboral ha crecido en las últimas tres décadas, lo que se ha considerado desde entonces como un factor de pobreza y marginalidad. La realidad laboral es que se crean muchos empleos, pero la mayoría de ellos con retribuciones económicas muy bajas a pesar de que la tasa de profesionales en el país es mayor. Es lógico que ante este panorama laboral el poder adquisitivo de los trabajadores ha decrecido en los últimos años, lo que afecta la calidad de vida del trabajador y su familia. En la actualidad contar con un empleo no asegura cubrir las necesidades básicas como el acceso a la educación, seguridad social o vacaciones por mencionar algunos factores, por tanto, de ahí la relevancia de este tema de investigación.

A la precariedad laboral se le define como un escenario en el que los trabajadores laboran en condiciones que implican inseguridad, falta de garantía en las condiciones de laborales y que a largo plazo genera incertidumbre. Cuevas (2015), aclara que:

[...] la etimología del sustantivo precariedad y del adjetivo precario es reveladora, pues asocia estos términos a la experiencia de la pobreza, a la carencia de recursos propios, a la dependencia de quien carece respecto de quien posee bienes, a la falta de autosuficiencia, y a la inseguridad de quien debe pedir, suplicar, o solicitar favores para autosustentarse.

Desde esta perspectiva, se entiende que la precariedad es una situación en la que viven los trabajadores con condiciones de trabajo por debajo de lo normal. Entre los factores más importantes dentro de la precariedad está el salario; un empleo precario ofrece ingresos económicos bajos que difícilmente cubren las necesidades de los trabajadores.

El problema con la precarización laboral es que apunta al hecho de que la precarización no solo se debe a una duración limitada del contrato, sino también a la insuficiencia salarial y la progresión salarial, la falta o la reducción del acceso a las leyes legales y la protección social, y la organización de los procesos laborales y el control laboral.

La precarización, por tanto, viene a cambiar la organización laboral de las organizaciones, esto tiene relación con lo que se define como flexibilidad laboral. Sobre la flexibilidad, Dahrendorf (1986, p. 10) considera que es “la capacidad de

los individuos en la economía y en particular en el mercado de trabajo de renunciar a sus costumbres y de adaptarse a nuevas circunstancias”. Desde esta asunción, la flexibilización laboral plantea un cambio en el mercado laboral para minimizar la protección de los empleados aprovechando al contrato como instrumento que beneficia y antepone los intereses de la empresa (Chávez, 2001; Camacho, 2014). Por tanto, tanto el contrato del empleado juega un papel muy importante a la hora de analizar el proceso de precarización porque en él se estipulan las condiciones bajo las que labora el empleado.

Para Cano (1998, p. 208) la precariedad en la investigación se le puede entender en términos operativos, al abordar el tema de la precariedad es hablar de dimensiones que están presentes en distintos niveles y con las diversas peculiaridades en diversos empleos. Desde la perspectiva de Rubio (2010) se contempla el análisis de la precariedad laboral desde cuatro dimensiones: temporalidad, insuficiencia salarial, desprotección y vulnerabilidad. Considero que las dimensiones de Rubio (2010) apoyan en el diseño de las dimensiones que planteó analizar en mi investigación.

En primer lugar, Rubio (2010) habla de temporalidad que tiene relación directa con el tipo de contrato del trabajador por tiempo definido o la falta de este. En la actualidad, los contratos de los trabajadores de la educación son temporales de tres, seis meses o un año, con esto los profesores no generan antigüedad en su primer año de trabajo. A pesar de esta situación, el gremio docente se encuentra entre uno de los más favorecidos, ya que el maestro al cubrir el primer año de servicio puede ser basificado si la plaza que cubre es definitiva. Por otra parte, en esta dimensión, se ha suscitado algo que antes era muy raro en el gremio magisterial, con las evaluaciones de ingreso se aseguraba que el profesor que acreditaba la evaluación tenía una plaza definitiva al concluir el primer o segundo año de servicio, pero ahora esto no es seguro. Si el maestro no recibe una plaza definitiva en su asignación tiene que volver a participar el siguiente año hasta que logre que su plaza sea definitiva.

Por otra parte, al hablar sobre la insuficiencia salarial se hace referencia a los niveles salariales que percibe el trabajador para cubrir sus necesidades básicas.

En esta dimensión se aborda el tema de la retribución salarial que ha mermado a lo largo de los años entre los docentes porque los actuales salarios no son equiparables con los de hace cuarenta años en lo que respecta a poder adquisitivo. El salario del docente es precario comparado con otras profesiones lo que genera que apenas puedan pagar sus necesidades básicas. Esto tiene como efecto que el profesor busque otro empleo para complementar sus ingresos.

Respecto a la desprotección, en el contexto neoliberal se agravó la reducción de prestaciones laborales y protección social. Por ejemplo, en el caso de docentes, la pérdida de prestaciones sociales como la pensión se dio en el año 2007, así mismo, se han perdido derechos laborales como lo son las vacaciones. Estos derechos eran defendidos por los sindicatos, sin embargo, el SNTE ha perdido fuerza y su labor se ha concentrado en ser un instrumento político ligado al partido en el poder más que por la salvaguarda de los derechos laborales.

Dentro de esta desprotección, para Rubio (2010) se enmarca la flexibilización, que no es otra cosa que el cambio de costumbres y hábitos del trabajador para mejorar su rendimiento laboral. En el caso de la docencia, la carga administrativa aumento con el paso de los años, el profesor tiene que trabajar desde casa para cumplir con diagnósticos, exámenes, reportes, entre otros. Ahora el maestro considera que el trabajo también implica realizar labores desde casa. Comparto con Rubio (2010) que la flexibilización se integra en la desprotección, pero considero que también se encuadra en la vulnerabilidad y en el siguiente párrafo profundizaré más sobre esto.

Entorno a la vulnerabilidad, Rubio (2010) explica que existe una degradación en las condiciones de trabajo como tales insalubridad o riesgos para la seguridad física y de salud. Rubió (2010) aclara que esta dimensión no se percibe en la ENOE por lo que igual que él, no es motivo de una medición estadística, pero en este caso se indagará cualitativamente en la investigación documental.

El siguiente cuadro muestra la propuesta de construcción del concepto de precariedad laboral planteado por Rubio (2010) y que apoya en el diseño de las dimensiones e indicadores:

**Tabla 3.3**  
*Dimensiones de la precariedad laboral y sus causas*

Dimensión	Explicación	Factores que la propician
Temporalidad	Inseguridad de la relación laboral (falta de contrato) o contratación a tiempo definido	Reformas a la legislación laboral tendientes a la flexibilización Programas atípicos de empleo Abuso de la figura de contratación por tiempo definido Falta de supervisión de las autoridades laborales
Vulnerabilidad	Degradación de las condiciones de trabajo, tales como empleo en las calles, condiciones insalubres y con riesgos para la seguridad física y de salud, etc	Falta de supervisión por parte de las autoridades laborales y de salud
Insuficiencia salarial	Niveles salariales por debajo del mínimo necesario para tener alimentación, educación, salud y vivienda	Baja educación y capacitación Falta de creación de empleos de alto valor agregado Ciclos de inestabilidad económica y del nivel general de precios
Desprotección laboral	Reducción de prestaciones laborales y protección social	Debilidad de la protección sindical Flexibilización laboral tendiente a reducir costos

Fuente: Elaboración basada en García (2023) y Rubio (2010).

A partir del análisis del texto de Rubió (2010) y con base en el concepto de precarización laboral, en el siguiente cuadro se propone la operacionalización de las variables y los indicadores a partir de los datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) expuestos por el INEGI entre los años 2005 a 2023. La operacionalización del concepto de precarización laboral se propone con base en la identificación de las dimensiones, variables, conceptos e indicadores siguientes:

**Tabla 3.4**  
*Precarización laboral*

Dimensión	Variable	Descripción del mnemónico	Concepto	Indicador
Desprotección laboral	Var4= SEG_SOC	Clasificación de la población ocupada por condición de acceso a instituciones de salud	Reducción de prestaciones laborales y protección social	Ocupados sin acceso a instituciones de salud
Insuficiencia salarial	Var4= ING7C	Clasificación de la población ocupada por nivel de ingreso	Niveles salariales mínimos para tener alimentación, educación, salud y vivienda	Más de 2 hasta 3 salarios mínimos
Pluriempleo	Var6=T_TRA	Total, de trabajos	Situación donde el trabajador preste sus servicios profesionales a dos o más empleadores	2 Trabajos
	Var7=BUSCAR5C	Clasificación de la población ocupada por búsqueda de otro empleo		Para tener otro empleo
Temporalidad	Var8=TIP_CON	Clasificación de la población subordinada y remunerada por disponibilidad de contrato escrito	Inseguridad de la relación laboral (falta de contrato) o contratación a tiempo definido	Temporal De base, planta o tiempo indefinido

Fuente: Elaboración propia con base en García (2023), Lozano & Solano (2020), Weller (2001; 2011) e INEGI (2020)

Con respecto a la conceptualización de profesionalización, hay que dejar en claro que la profesionalización está ligada a la actividad profesional que desempeña el trabajador, en este caso el docente. Desde la perspectiva que abordé en el marco teórico, la profesionalización tiene por fin mejorar el desempeño del trabajador. Para Rodríguez, Paredes, Vera & Milanés (2022, p. 473):

La profesionalización es considerada como un proceso social de carácter formal e informal que permite a las personas alcanzar el desarrollo de habilidades para hacerla competente en el ejercicio de una profesión u oficio. Este proceso tiende a implicar la cualificación de la persona, a partir de los perfiles profesionales, permitiendo la estratificación de su desempeño, al ser definida desde la demarcación del grado profesional que se alcanza. Bajo este término se designan los procedimientos o acciones que realiza el docente para propiciar las habilidades, capacidades, competencias que debe manejar en una actividad profesional exitosa.

Desde la asunción de Rodríguez, Paredes, Vera & Milanés (2022) la profesionalización no sólo es de carácter académico, sino también laboral porque se desarrollan habilidades que lo hacen competente. Para estos investigadores, con la profesionalización el docente determina su actuar en el aula e incluso los recursos y estrategias que pone en práctica.

Por su parte, Pérez (2014, p. 114) agrega y comparte que “este proceso se acompaña de nuevas formas de entender el aprendizaje y sus aplicaciones prácticas en el terreno laboral”. Así mismo, Martínez, Guevara & Valle, (2020) expresan que la profesionalización está atada a la formación y a la práctica del docente porque se tienen como objetivo la calidad en el desempeño. Y al hablar de la práctica docente, se puede hablar de los años de experiencia laboral.

La experiencia laboral es un componente del capital humano y, se le puede considerar como el conocimiento que adquiere la persona al realizar su labor. Es claro que la experiencia se adquiere con la práctica y que se reestructura cuando el trabajador hace su labor. Para Edwinsoon & Malone (1997), quienes son citados por Teijeiro, García, & Mariz, (2010) determinan que la experiencia laboral, son capacidades, conocimientos y destrezas, tácitos o implícitos, depositados en las personas.

Siguiendo el análisis de datos, para estudiar a la variable de profesionalización se plantea el diseño de dimensiones y variables a partir de los conceptos del

contenido teórico analizado. La variable profesionalización trabajadores de la educación contempla una sola dimensión que es la profesionalización, como los datos son proporcionados por la ENOE la primera variable es el año de ingreso a su trabajo a partir del cual se puede tener un aproximado de los años de experiencia en su trabajo.

La segunda variable tiene que ver con el grado aprobado en la escuela, con estos datos se busca determinar el nivel académico del docente. Por último, la variable de años de escolaridad para completar el estudio y determinar cuántos años ha invertido el trabajador en estudiar.

**Tabla 3.5**  
*Profesionalización trabajadores de la educación*

Dimensión	Variable	Descripción del mnemónico	Concepto	Indicador
Profesionalización	Var1=P3R_ANIO	¿En qué año entró a trabajar por primera vez en su actual empresa, institución o patrón, comenzó o se hizo cargo de su negocio?	Proceso académico y laboral por el cual se mejoran las habilidades de una persona para hacerla competitiva en términos de su profesión	Año
	Var2=CS_P13_1	¿Hasta qué grado aprobó en la escuela (nivel escolar)?		Maestría Doctorado
	Var3=ANIOS_ESC	Años de escolaridad		Número de años

Fuente: Elaboración propia con base en García (2023), Lozano & Solano (2020), Weller (2001; 2011) e INEGI (2020).

### 3.5 Recolección de datos para la investigación, métodos y estrategias para su análisis

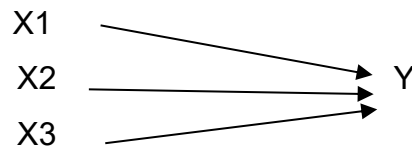
En la parte operativa de la investigación se pretende indagar cómo se modificó la precarización laboral para el grupo de docentes jóvenes y adultos entre los años 2005-2023, para lograr esto se retoman las dimensiones, variables e indicadores de la tabla 3.1. Con esta operacionalización se busca cotejar indicadores en la base de datos de la ENOE desde el año 2005 al 2021, con el objetivo de cuantificar la precarización laboral de los docentes en México.

Es necesario fijar el nivel de precariedad laboral de los docentes jóvenes y adultos a nivel nacional, por tanto, es necesario diseñar un índice de precariedad laboral basado en un conjunto “x” de variables en un menor número de componentes (García, 2023). Para lograr esto, se plantea el análisis factorial de varianza (ANOVA) que: “Es una prueba estadística para evaluar el efecto de dos o más variables independientes sobre una variable dependiente” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010. p. 421).

Queda claro que el análisis factorial analiza la relación existente entre variables y, con ello, se puede estudiar la dependencia entre un conjunto de variables. Según García (2023) quien cita a López & Gutiérrez (2019. p. 1) el análisis factorial tienen por objetivo:

[...] identificar los factores latentes que simplifican las relaciones que se establecen en un conjunto de variables observadas. A partir de este número más pequeño de dimensiones latentes (factores) no observables, que perdiendo el mínimo de información, se explicaran las relaciones que se establecen entre las variables observadas suficientemente y de la manera más sencilla posible.

Según García (2023), con el análisis factorial se estudia la varianza total del conjunto de variables observadas para indagar cuáles son los componentes principales que concretan al conjunto de variables observadas. Se puede visualizar como un esquema del tipo:



En la ANOVA la hipótesis nula es que la media de la variable estudiada es la misma en los diferentes grupos en oposición a la hipótesis alternativa donde se plantea que al menos dos medias son diferentes en significancia. Por tanto, se considera la ANOVA como óptima para este estudio porque permite comparar múltiples medias con el estudio de las varianzas.

Con la aplicación de esta técnica estadística se busca contar con datos descriptivos de las variables para determinar los porcentajes de docentes noveles y adultos en precariedad laboral, así como, las correlaciones negativas o positivas respecto a la profesionalización. “A partir de este será posible explicar las variables de mayor correlación con el índice, la varianza de cada componente y el peso relativo de cada variable. Por último, respecto a las puntuaciones que ofrezca el índice para cada año de los que serán analizados serán punto de partida para corroborar” (García, 2023. p. 93) la precariedad laboral entre los docentes jóvenes y adultos para el período 2005-2023.

Respecto a la indagación entre el grupo joven y adulto de docentes que cuentan con mayor nivel educativo y su relación con la precariedad se tomarán en cuenta las siguientes variables de la base de datos ENOE de los para realizar una comparación de grupos para realizar un análisis.

**Tabla 3.6**  
Comparación de grupos

Características sociodemográficas y de capital humano				
VARIABLES	Mnemónico	Descripción del Mnemónico	Concepto	Indicador
*Sexo	SEX	Sexo	Sexo del individuo	1 Hombre 2 Mujer
*Edad	EDA	Edad	Edad del individuo	22-29 Número de años 30-64 Número de años
*Escolaridad	CS_P13_1	¿Hasta qué grado aprobó... en la escuela?	Último grado que aprobó en la escuela el individuo	00 Ninguno 01 Preescolar 02 Primaria 03 Secundaria 04 Preparatoria o bachillerato 05 Normal 06 Carrera técnica 07 Profesional 08 Maestría 09 Doctorado 99 No sabe
*Seguridad social	SEG_SOC	Clasificación de la población ocupada por su condición de acceso a instituciones de salud	Individuos ocupados con acceso a asistencia médica a cargo de su trabajo	1 Con acceso 2 Sin acceso
*Nivel de ingreso	ING7C	Clasificación de la población ocupada por nivel de ingreso	Nivel de remuneración que reciben las personas jóvenes a cambio de su trabajo	1 Hasta un salario mínimo 2 Más de 1 hasta 2 salarios mínimos 3 Más de 2 hasta 3 salarios mínimos 4 Más de 3 hasta 5 salarios mínimos 5 Más de 5 salarios mínimos 6 No recibe ingresos 7 No especificado

*Duración de la jornada laboral	DUR_EST	Clasificación de la población ocupada por duración de la jornada laboral	Duración del tiempo durante el cual la persona joven ocupada está a disposición del patrón o trabajando	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Ausentes laborales con vínculo laboral</li> <li>2 Menos de 15 horas</li> <li>3 De 15 a 34 horas</li> <li>4 De 35 a 48 horas</li> <li>5 Más de 48 horas</li> <li>6 No especificado</li> </ul>
*Contrato laboral	TIP_CON	Clasificación de la población subordinada y remunerada por disponibilidad de contrato escrito	Individuos laborando que cuentan con un contrato escrito	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Con contrato escrito</li> <li>2 Temporal</li> <li>3 De base, planta o por tiempo indefinido</li> <li>4 Contrato de tipo no especificado</li> <li>5 Sin contrato escrito</li> <li>6 No especificado</li> </ul>
*Años de escolaridad	ANIOS_ESC	Años de escolaridad	Número de años de educación formal con lo que cuenta el individuo	<ul style="list-style-type: none"> <li>1-24 De 1 a 24 años de escolaridad</li> <li>99 No especificado</li> </ul>
*Horas trabajadas por semana	HRSOCUP	Horas trabajadas en la semana	Número de horas que trabaja un individuo durante una semana	1-168 Número de horas trabajadas durante la semana
*Ingreso mensual	INGOCUP	Ingreso mensual	Ingreso mensual que recibe la persona joven a cambio de su trabajo	Valor que registre la variable
+Año de ingreso a su actual ocupación	P3R_ANIO	¿En qué año... entró a trabajar por primera vez para su actual empresa, institución o patrón (subordinados) comenzó o se hizo cargo de su actual negocio (o actividad) - independientes	Año de ingreso a la actual ocupación de la persona joven (a partir de esta variable es posible calcular los años de experiencia laboral)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Año de ingreso 9999</li> <li>No sabe</li> </ul>
Modelo Económico	MODELO	Clasificación de la población en Modelo económico neoliberal o posneoliberal	Modelo económico del sexenio de la muestra	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Modelo neoliberal</li> <li>2 Modelo posneoliberal</li> </ul>

Sector	SECTOR	Clasificación de la población en Sector educativo	Sector educativo en el que labora el trabajador	1 Sector público 2 Sector privado
--------	--------	---	---	--------------------------------------

\*Variable correspondiente a la estructura de la tabla de datos Sociodemográfico (SDEMT)

+Variable correspondiente a la estructura de la tabla de datos Cuestionario de Ocupación y Empleo ampliado (COE1T)

Fuente: Elaboración propia con base en García (2023) e INEGI (2020)

De acuerdo con García (2023), en el diseño del esquema se busca comparar ambos grupos de docentes con la idea de que los docentes noveles están más profesionalizados, pero más precarizados en comparación de los profesores maduros. Desde esta perspectiva, se considera que los docentes jóvenes se encuentran en desventaja frente al otro grupo de maestros que tienen más años de servicio, mejores prestaciones y en suposición más experiencia práctica.

Para dar cuenta del proceso de precarización, se retoman los datos de la tabla 5.3 por sexenio a nivel nacional para obtener el análisis factorial de varianzas entre las variables con el fin de cuantificar la precarización y su relación con el nivel de estudios de los profesores y compararla entre los grupos de 22 a 30 años y el de 31 a 65 años. En el esquema se incluyen variables como el sexo, seguridad social, ingreso mensual, jornada laboral, tipo de contrato, además de las variables construidas sexenio, modelo económico y sector de trabajo.

La investigación propone que los docentes jóvenes tienen condiciones más desfavorables en la cuestión laboral a pesar de estar más profesionalizados en comparación con el grupo de maestros adultos. En adición, se hace un comparativo entre los profesores del sector público y privado para determinar qué sector se encuentra más precarizado. Respecto a los al modelo económico, se plantea que las condiciones laborales han mejorado en el presente sexenio posneoliberal en comparación de los sexenios Neoliberales ya que la variable ingreso incremento y esto refleja una mejora en las condiciones de vida de los trabajadores.

En conclusión, según García (2023) ambas pruebas estadísticas ANOVAS parten de la lógica que “para aceptar las hipótesis planteadas para este trabajo de investigación los resultados de ambas pruebas deben ser iguales a lo planteado por las ha con un nivel de significancia del 95%” (p. 100). El presente estudio realizó un análisis con de la ENOE del periodo 2005-2023 con el objetivo de dar cuenta del proceso de profesionalización y precarización de los profesores de educación básica. Sin embargo, es necesario aclarar que la base integra a todos los trabajadores de la educación y no solo a docentes, por lo que, se consultan tanto a directivos, maestros y personal de apoyo a la educación. La muestra considera a todos como empleados del sector educativo, pero no especifica cuál

es su función dentro del cuestionario de la ENOE. Por lo que se puede decir que la limitante del estudio es que se mezclan a varios profesionales de la educación en la muestra.

Así mismo, es necesario aclarar, que los datos cuantitativos no contienen información sobre el lugar donde estudian los profesores, ni la opinión que tienen de la profesionalización y de la precarización, lo que supone un área de oportunidad para una posterior investigación. Es necesario dar voz a los docentes para determinar cuál es el alcance de la profesionalización en la mejora de su práctica educativa y como se benefician en la cuestión laboral.

## **Capítulo IV**

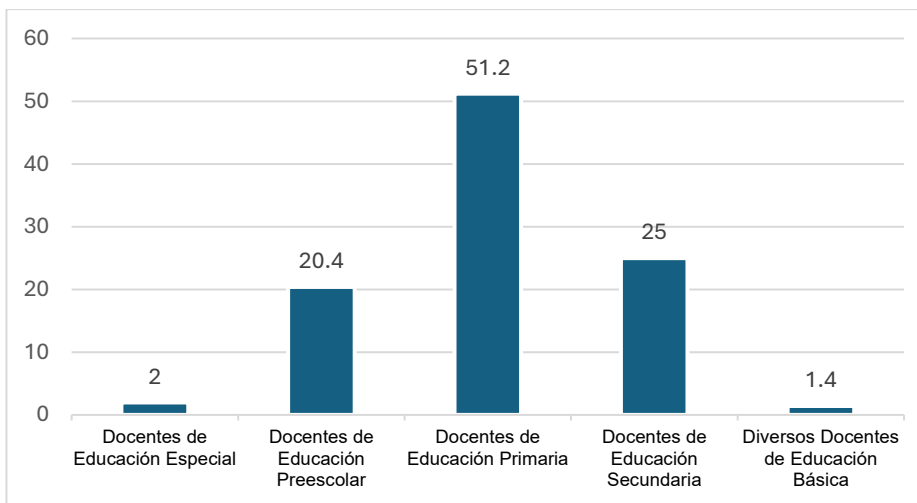
# **La profesionalización y precarización de los trabajadores de la educación en México, 2005-2023**

#### 4.1 El maestro de educación básica: características sociodemográficas y culturales

El sistema educativo nacional se conforma de tres niveles: educación básica, educación media superior y educación superior. En el caso de educación básica se integra por educación especial, preescolar, primaria y secundaria. La educación básica comprende las diversas modalidades como la educación indígena, adultos y rural. Según la ENOE (2020) en México aproximadamente 1.2 millones de trabajadores con 20 años y más se desempeñan como docentes de educación básica.

**Figura 4.1**

*Distribución porcentual de docentes según el nivel en Educación Básica a nivel nacional.*



*Nota:* El gráfico muestra una estimación aproximada de la distribución de docentes por área de formación profesional.

Del total de docentes que trabajan en el nivel de educación básica a nivel nacional, 24,000 (2%) son educandos en educación especial, en preescolar suman un total de 244,800 (20.4%). El grueso del magisterio se encuentra en primaria, donde se desempeñan 614,400 profesores (51.2%), es notorio que el nivel con mayor número de alumnos es el de primaria. En secundaria, donde los maestros suman un total de 300,000 (25%), ocupa el segundo lugar con mayor matrícula docente y estudiantil. Por último, entre alfabetizadores y docentes bilingües hay un total de 16,800 maestros (1.4%).

En la actualidad, la profesión docente implica que el profesional de la educación se prepare para desempeñar su labor, por lo que, desde el año 2013, se ha vuelto un requisito que los maestros estén titulados para poder impartir clases. Es necesario que el maestro tenga el título y cédula en una licenciatura del área de la Ciencias de la

Educación. La docencia conlleva que se enseñen diversos conocimientos. El sistema educativo necesita múltiples tipos de maestros, con diferentes funciones y formados en diversas ramas del conocimiento.

A continuación, se presenta una tabla con los datos que aporta la ENOE (2020) sobre las ramas del conocimiento en que se forman los maestros.

**Tabla 4.1**

*Porcentajes y cantidades del personal que integra el sistema educativo por formación inicial*

<b>Personal que integra al magisterio</b>			
	Ciencias de la Educación	Otras carreras	
Porcentaje	82.1%	17.9%	100%
Cantidad	985,200	214,800	1,200,000

**Nota:** Esta tabla muestra el porcentaje y las cantidades de docentes que integraban el sistema el sistema educativo por formación académica durante el ciclo escolar 2020-2021.

Fuente: INEGI y ENOE (2020)

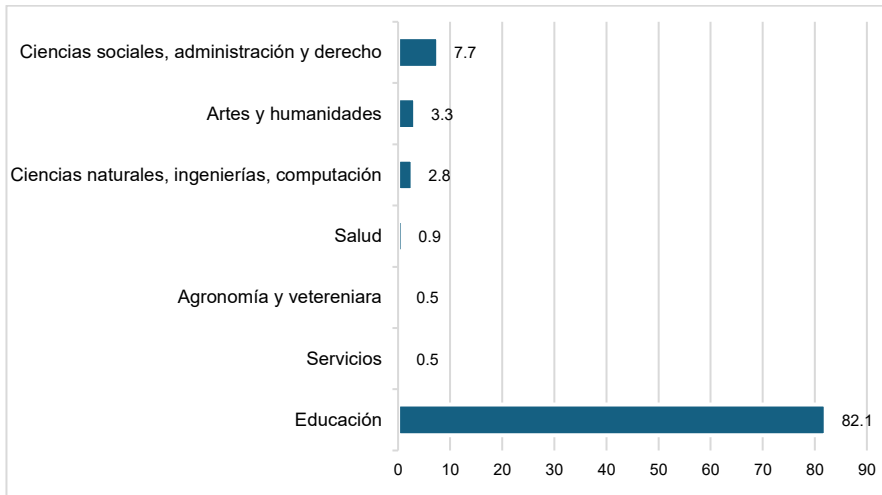
A partir de los datos de la ENOE (2020), el personal de educación básica que integra el sistema educativo nacional en un 82.1% se formó en el área de las Ciencias de la Educación y el resto en otras carreras. Este personal especializado, en su mayoría se integra al nivel de secundaria en asignaturas como computación, química y física. Tanto en secundaria como en media superior el personal docente se conforma en su totalidad de profesionistas especializados.

La carrera más estudiada y con mayor número de profesionistas ocupados en el área de docencia en México es la Formación Docente para Educación Básica, nivel Primaria. La predominancia de esta licenciatura se debe a que la **Educación Primaria** es el nivel educativo que concentra la mayor cantidad de docentes frente a grupo en el Sistema Educativo Nacional. Según datos del Observatorio Laboral y estadísticas del INEGI (2020):

- 1° Formación Docente para Educación Básica, Nivel Primaria
- 2° Formación Docente para Educación Básica, Nivel Preescolar
- 3° Formación docente para otros servicios educativos / Educación Secundaria
- 4° Ciencias de la Educación / Pedagogía

**Figura 4.2**

*Distribución porcentual de los docentes de educación básica por área de formación inicial*



*Nota:* El gráfico muestra una estimación aproximada de la distribución de docentes por área de formación profesional.

La figura 4.2 muestra que después de la formación inicial en educación, se ubican en segundo puesto las Ciencias Sociales, Administración y Derecho, con un 7.7% (92400). En tercer lugar, las Artes y Humanidades con un 3.3% (39600); en una cuarta posición, la Ingeniería, manufactura y construcción con un 2.8% (33600). En la siguiente posición, las Ciencias Naturales, exactas y de computación con un 2.2% (26400), a esto se suma el Sector Salud en sexto lugar con un 0.9% (10800). En último lugar se posicionan el área de Agronomía-Veterinaria y Servicios con el 0.5% (6000).

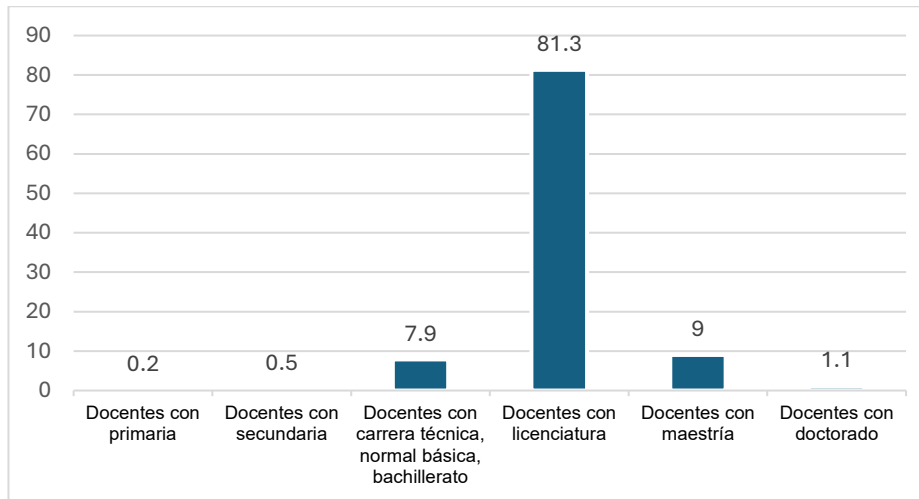
Los maestros tienen entre sus funciones el impartir clase, hacer planificaciones, generar estrategias pedagógicas, crear un buen clima escolar, implementar teorías pedagógicas, llenar documentos, promover la cultura y el desarrollo social. Es claro que, el profesor cumple con diversas funciones, pero la más importante es impartir cátedra. Para cumplir su labor, las actuales políticas educativas neoliberales han impuesto como requisito la profesionalización del magisterio a fin de promover la calidad educativa.

Según la ENOE (2020), a nivel nacional el 0.2% (24,000) tiene primaria en su preparación inicial, un 0.5% (60,000) con estudios de secundaria, un 7.9% (94,800) de profesores tiene una carrera técnica, normal básica o preparatoria y el 81.3% (975,600) de los docentes cuenta con grado de licenciatura; hay que aclarar que la encuesta no considera la especialidad dentro de las opciones de posgrado. Siguiendo el análisis, el

9% (108,000) del magisterio tiene el grado de maestría y un 1.1% (13,200) con doctorado; no se cuentan con datos estadísticos sobre el posdoctorado.

**Figura 4.3**

*Distribución porcentual de docentes de Educación Básica según el nivel de profesionalización a nivel nacional.*



*Nota:* El gráfico muestra una estimación aproximada de la distribución del nivel de estudios de los docentes de educación básica.

A partir de los datos de la ENOE (2020), se puede visualizar que en el sistema educativo la mayoría de los maestros en servicio cuentan con el nivel de licenciatura ya que es un requisito impuesto (desde 2013) contar con cédula y título para el ingreso o promoción. Cabe destacar que el número de docentes con estudios de bachillerato es casi igual al de profesores con maestría. La tendencia de aumento con el paso de los años es de un mayor número de profesores que se están profesionalizando por los lineamientos de las políticas públicas neoliberales a pesar de que el grueso del magisterio aún sigue contando con estudios de licenciatura.

Respecto a la distribución por género, el sistema educativo nacional se conforma casi en un 70% de féminas y el resto por profesores del sexo masculino. Con estos datos, se puede afirmar que la profesión docente tradicionalmente ha sido y sigue siendo una carrera femenina en una proporción de 2 a 1.

**Tabla 4.2**

Porcentajes y cantidades del personal que integra el sistema educativo por sexo y formación inicial

Formación académica de los docentes			
	Mujeres	Hombres	Total
Porcentaje	69.9%	30.1%	100%
Cantidad	838,800	361,200	1,200,000

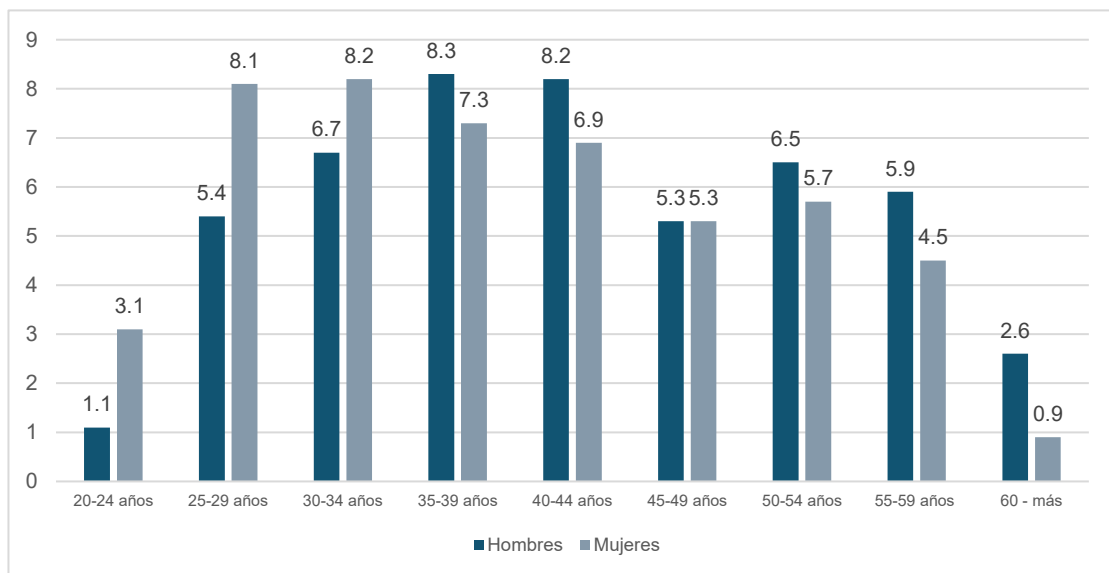
**Nota:** Esta tabla muestra el porcentaje y las cantidades de mujeres y hombres que integraban el sistema el sistema educativo en el ciclo escolar 2020-2021.

Fuente INEGI y ENOE, (2020)

Según los datos estadísticos de la ENOE (2020) es mayor la presencia de mujeres en el sistema educativo, con los datos de la encuesta es posible determinar que existe una mayor presencia del género femenino entre los grupos etarios más jóvenes.

**Figura 4.4**

Distribución porcentual de los docentes de Educación Básica por grupo etario y sexo.



**Nota:** El gráfico muestra una estimación porcentual aproximada de la conformación de los grupos etarios de docentes de Educación Básica por sexo.

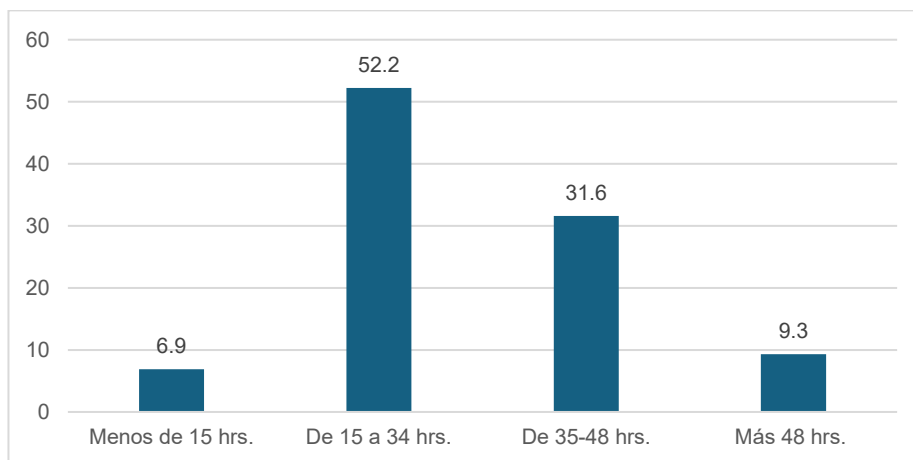
Los datos estadísticos de la ENOE (2020) muestran que en los grupos etarios más jóvenes de entre 20 a 34 años se observa que el grupo predominante es el femenino; en el grupo que va de 25 a 29 años es donde se encuentra la mayor diferencia entre mujeres (97,200) y hombres (64,800). Es a partir de los 35 años, donde se observa un fenómeno

regresivo: los hombres se vuelven mayoría en los grupos etarios que van de los 35 años en adelante, a excepción del grupo de entre 45 a 49 años donde ambos sexos están igualados en 63,600 maestras y maestros. En el último grupo que supera los 60 años, hay una diferencia porcentual de 1.7% entre profesoras y profesores, lo que explica que los profesores son quienes siguen laborando a mayor edad y las mujeres se retiran antes. Por último, el porcentaje de maestros de entre 20 a 44 años acumulan un total del 63.3% del grueso magisterial, lo que implica que relativamente los docentes son jóvenes a nivel nacional y, en su mayoría son maestras.

Por otra parte, los docentes de educación básica laboran por plaza jornada en preescolar y primaria que correspondería a 25 horas. En preescolar y primaria hasta el año 2018 era posible que los profesores hicieran examen y obtuvieran una doble plaza en primaria y preescolar que correspondería como máximo a una jornada de 50 horas semanales. En secundaria, la asignación se realiza por horas, por lo tanto, depende de cada plaza, pero lo máximo son 42 horas.

**Figura 4.5**

*Distribución porcentual de las horas laborales de los docentes de educación básica.*



*Nota:* El gráfico muestra una estimación porcentual de los docentes según su carga laboral por semana.

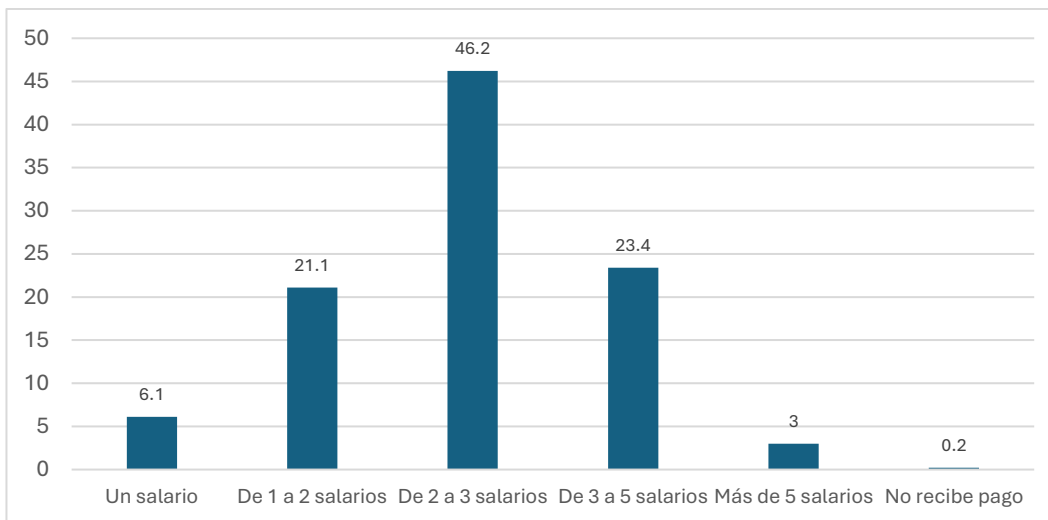
Según la ENOE (2020) del total del grueso magisterial, un 6.9% (73,200) trabaja menos de 15 horas a la semana, un 52.2% (626,400) se desempeña entre 15 a 34 horas, un 31.6% (379,200) labora entre 35 a 48 horas semanales. Un 9.3% se ocupa más de 48 horas de jornada laboral. Estos datos son congruentes con las estadísticas que determinan que el mayor número de docentes se concentra en el nivel de preescolar y primaria donde la jornada es de 25 horas semanales. Los docentes de educación

secundaria laboran por horas y se puede observar que en su mayoría los docentes de este nivel lo hacen entre 25 a 48 horas semanales.

En el caso del magisterio, la mayoría de los profesores ya cuentan con título y cédula, pero son los lineamientos del servicio profesional los que condicionan el acceso a mejores salarios al contar con mayor grado de estudios. Respecto al salario del magisterio nacional, la ENOE (2020) hace un desglose de los salarios mínimos percibidos por los docentes al día, el cual para 2020 fue de \$123.22 pesos. A partir de los datos, se observa que el 6.1% (73,200) percibe solo un salario mínimo al día de \$123.22 pesos, el 21.1% (253,200) de los maestros le es otorgado de 1 a 2 salarios, con un máximo total de \$246.44 pesos al día.

**Figura 4.6**

*Distribución porcentual de las horas laborales de los docentes de educación básica.*



*Nota:* El gráfico muestra una estimación porcentual de los salarios de los docentes según su carga laboral por semana.

Por otra parte, un 46.2% (554,400) recibe de 2 a 3 salarios que suman hasta \$369.66 pesos por día. De 3 a 5 salarios equivalentes como máximo de \$616.10 pesos corresponde al 23.4% (280,800) de la plantilla magisterial, con un pago de más de 5 salarios, solo lo alcanza el 3% (36,000) de maestros y, por último, el 0.2% (2400) no tienen pago alguno. Como nota aclarativa, estos salarios ya incluyen el concepto de estudios profesionalizantes que también se pagan de forma diferenciada según el estado. Es necesario aclarar que, en el caso de los salarios en el sector educativo existen varios conceptos de pago y, por tanto, es muy difícil homologar los salarios entre las entidades.

Pero ante estos datos, es obvio porque los docentes buscan realizar estudios profesionalizantes para mejorar su ingreso a través del salario.

#### **4.2 Profesionalización de los trabajadores de la educación**

El presente estudio realizó un análisis con los datos de la ENOE para el periodo 2005-2023. La submuestra seleccionada correspondió a la variable C\_OCUP11C 02 de la categoría *Trabajadores de la educación*. Se diseñaron dos bases de datos con la filtración de la variable C\_OCUP11C 02, una con trabajadores del sector público y otra con los del sector privado, con una submuestra  $n = 104334$  trabajadores de la educación del sector público y  $n = 22347$  del privado. En un principio, la intención fue dar cuenta solo del proceso de precarización y profesionalización de los docentes de educación pública; sin embargo, con el avance de la investigación, se determinó brindar un panorama complementario de la realidad a la que se enfrentan los profesionales de la educación que trabajan en el sector privado y que, en consecuencia, podrían haber sido mucho más afectados por la política neoliberal sobre sistema educativo.

El análisis estadístico se llevó a cabo con las variables e indicadores plasmados en el apartado metodológico que hacen referencia al grado académico, indicador de la profesionalización, a los ingresos mensuales, a la seguridad social, indicador de precariedad, así como el tipo de contrato y la jornada laboral, además del sexenio (neoliberales y posneoliberal), y la edad, indicador indirecto de la entrada al sistema como trabajador docente, entre otras. El propósito de este capítulo es dar cuenta de la profesionalización y precariedad de los trabajadores de la educación y, si existe, constatar la relación directa o indirecta entre ambas.

Uno de los principales objetivos de la investigación, es dar cuenta del proceso de profesionalización implementado por los trabajadores de la educación, si se recuerda, las políticas públicas de los últimos cuatro sexenios establecen que los estudios profesionalizantes mejoran las condiciones salariales de los educadores. Por tanto, los distintos gobiernos han establecido diversos mecanismos de promoción salarial que tienen como principal elemento de evaluación la profesionalización docente.

La profesionalización en el ámbito educativo es asimilada como una responsabilidad de la formación continua con estudios de posgrado que, desde la

perspectiva del gobierno, favorece la mejora de las prácticas educativas en el aula y, por tanto, determina mejores resultados académicos.

Este fenómeno es resultado del avance del modelo de acumulación de capital que se ha traducido en una permanente lucha por la competitividad y la eficiencia entre las economías más desarrolladas del mundo (Sánchez & Del Sagrario Corte, 2012. p. 27-28).

Pero surgen cuestionamientos ante este proceso vivido a lo largo de los últimos años. Es así que, a partir de los datos de la ENOE, se exponen los diferentes resultados obtenidos por año para la variable de grado académico (normal, licenciatura, maestría y doctorado) dentro de la muestra considerada.

**Tabla 4.3**

*Porcentajes del personal del sistema educativo público que integra el sistema educativo por formación inicial*

Porcentajes					
Año	Normal	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Total
2005	31.7	49.5	8.6	1.4	100
2006	29.2	51.5	8.9	1.2	100
2007	28.4	51	9.8	1.8	100
2008	27.3	53.2	9.5	1.8	100
2009	25.5	54.2	10.1	2.1	100
2010	24.3	55	10.9	1.7	100
2011	22	56.5	11.3	2.1	100
2012	21.6	57.1	11	2.7	100
2013	21.8	55.7	13.1	2.8	100
2014	9.5	67.4	13.6	3.2	100
2015	5.0	70.8	13.4	3.7	100
2016	4.2	71	15.1	3.4	100
2017	3.3	73.2	14.3	3.5	100
2018	3.0	72.8	14.6	3.7	100
2019	2.6	72.3	15.5	4.1	100
2020	2.3	73.7	15.2	3.3	100
2021	2.0	73.1	15.9	4.6	100
2022	1.6	70.5	18.4	5.4	100
2023	1.9	70.6	18	5.1	100

**Nota:** Esta tabla muestra el porcentaje de trabajadores de la educación que integran la muestra de la ENOE por formación académica durante el periodo 2005-2023. Fuente: ENOE (2005-2023).

Los datos aportados por la ENOE (2005-2023), muestran que el personal de educación que integra el sistema educativo nacional se ha profesionalizado sensiblemente a lo largo de los años. En primer lugar, se puede prestar atención a que el personal que contaba sólo con normal ha disminuido de un 31.7% en el año 2005 a un 1.9% en 2023.

Como ya se mencionó anteriormente en el análisis de los planes sexenales, la normal básica que constaba de dos años fue derogada en 1984 y se niveló a licenciatura. Desde esta perspectiva, se puede entender que los normalistas básicos se han estado jubilando a lo largo de las últimas dos décadas. Además, aquí se presenta una confusión, en la actualidad las normales consideran sus planes de estudio como licenciaturas lo que podría afectar también el porcentaje de normalista en la actualidad.

En adición, se pueden explicar la disminución de normalistas en el sistema educativo como consecuencia de la apertura y privatización de la educación superior. Es innegable que desde los años noventa se hayan abierto infinidad de universidades que imparten programas académicos en el campo de la educación y los egresados de estas universidades privadas hayan engrosado las filas del sistema educativo nacional. En añadidura, durante el periodo neoliberal la educación normalista fue minimizada y atacada por el discurso político que favoreció a las IES particulares, lo que provocó la disminución de la matrícula normalista.

Respecto al grado académico de licenciatura, en 2005 el sistema educativo se integraba de un 49.5% de docentes con dicho grado en contraposición con el 70.6% en el año 2023. A diferencia de los profesores normalistas que han disminuido a lo largo de los años, los maestros con licenciatura aumentaron y siguen manteniendo el predominio del grueso del sector magisterial.

A lo largo del periodo neoliberal, las IES privadas han crecido en número y, por tanto, sus matrículas son coherentes con esto fenómeno, por consecuencia, en los sexenios neoliberales los egresados de licenciatura son mayores que los de las escuelas normales. Otro factor que explica este fenómeno es lo mencionado anteriormente, las escuelas normales homologaron sus estudios básicos a licenciaturas, es así, que muchos normalistas se consideran licenciados. En definitiva, los datos demuestran que en el sistema siguen predominando los docentes con el grado académico de licenciatura.

En referencia a los estudios avanzados de profesionalización de especialidad no existen datos estadísticos, por tanto, no se puede aseverar que los docentes se especializan en algún campo del conocimiento. Esto se debe en gran medida a que las políticas educativas no premian los estudios de especialidad y sólo lo hacen con maestría y doctorado.

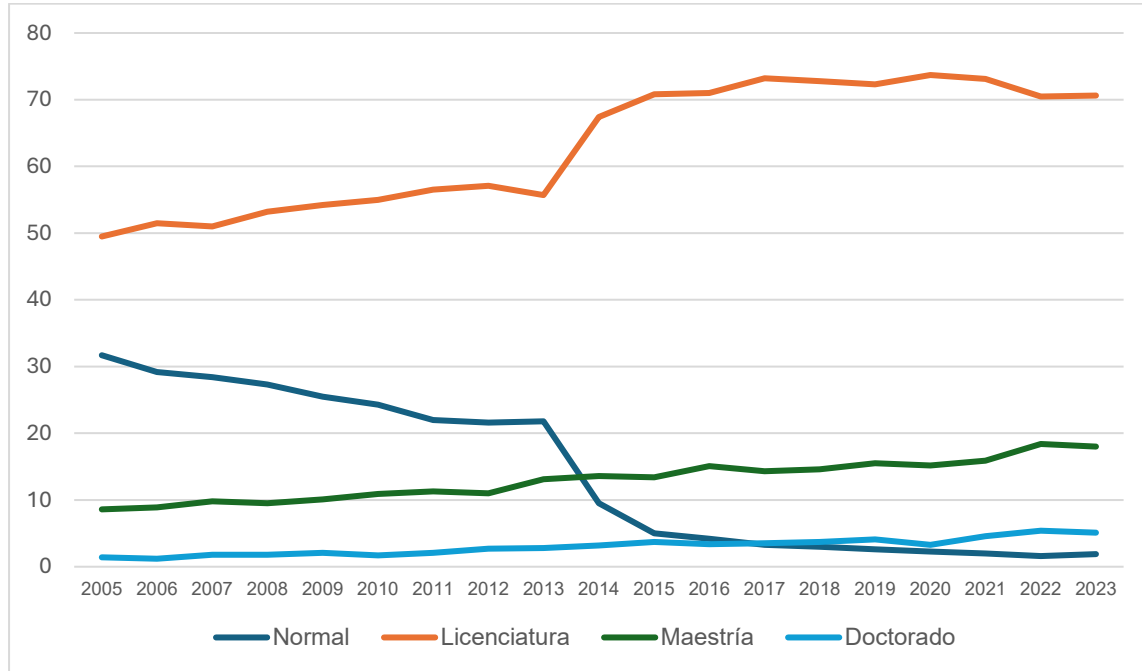
En referencia a la maestría, en 2005, 8.6% de los docentes contaba con grado académico de maestrante en comparación con el 18% de 2023. Es claro que, a lo largo de los años las políticas educativas han insistido en que el camino para alcanzar un bienestar salarial se logra a través de la profesionalización y que el crecimiento de 10 puntos porcentuales en un periodo de 18 años muestra que los docentes han optado por realizar estudios de posgrado para mejorar sus condiciones laborales. En definitiva, este nivel académico es el segundo en cantidad de docentes después del nivel de licenciatura, lo que evidencia que se ha subjetivado el discurso político neoliberal.

El grado académico de doctorado también presenta un aumento porcentual a lo largo de los últimos 18 años, el caso es que de un total de 1.4% de trabajadores de la educación que tenía estudios de posgrado en 2005, ahora hay un total de 5.1%. Estos datos evidencian que a lo largo de este periodo se dio un incremento del 3.7% de los docentes que estudiaron un doctorado, siendo objetivos, el nivel académico de doctorado tuvo un mayor crecimiento que el de maestría, aunque en números totales, la maestría concentra el mayor número de docentes.

Respecto al grado de posdoctorado, la ENOE no aporta datos estadísticos que sustenten si los profesores se profesionalizan o realizan investigación más allá del doctorado.

**Figura 4.7**

*Distribución porcentual de los trabajadores de educación pública según su grado académico*



*Nota:* El gráfico muestra una estimación aproximada de la distribución porcentual de docentes por nivel académico con datos de la ENOE en el periodo 2005-2023.

En conclusión, de los datos expuestos en la gráfica 4.7, se puede asumir que los profesores se están profesionalizando y que lo consideran necesario para alcanzar una mejora salarial como lo prescriben las políticas públicas. Para 2023, los datos de la ENOE muestran que un 1.9% aun cuenta con estudios de normal, la cual quizás se pueda entender como normal básica de dos años. En el caso del nivel de licenciatura que ocupa el grueso de los trabajadores de la educación con un 70.6%, es el mayor nivel académico dentro del sistema educativo. Por último, la maestría tiene un 18% y el doctorado un 5.1%, que en total arrojan un 23.1 %, casi un cuarto de los trabajadores de la educación del servicio público, una tendencia que parece que seguirá en ascenso.

Con los datos de la ENOE (2005-2023) no es posible determinar en qué tipo de instituciones se han profesionalizado los trabajadores de la educación; sin embargo, la tendencia en el periodo neoliberal es que lo realicen en IES particulares.

### 4.3 Profesionalización y salarios de los trabajadores de la educación

Históricamente en México se ha implementado el salario mínimo para determinar cuánto es lo que se debe pagar por la labor que desempeñan los trabajadores y, así, protegerlos de la sobreexplotación. En el caso de los docentes: “En 1977 los salarios inician anualmente su descenso hasta llegar una década después a la fecha histórica de 1987 en que los profesores tuvieron los salarios más bajos” (Ayala, 2009. p. 10). Es en el periodo neoliberal cuando la política pública se enfocó en promover a la profesionalización como un medio para lograr mejoras salariales de los trabajadores de la educación, porque “en realidad, los salarios de los maestros latinoamericanos, históricamente, han sido bajos” (Sánchez & Del Sagrario Corte, 2012. p.38).

Para el gobierno federal de Carlos Salinas de Gortari, fue evidente que asegurar salarios competitivos atraería a profesionales más capacitados, todo esto, con el propósito de asegurar la calidad educativa porque se consideró que un maestro mejor preparado mejoraría en su práctica educativa. Sin embargo;

[...] la ruta ascendente o recuperación salarial que inicia en 1988 se interrumpió en 1995, a causa de la crisis económica que Ernesto Zedillo Ponce de León heredó del sexenio salinista, o que sus detractores denominan “el error de diciembre de 1994”. La crisis de 1995 arrastra a los salarios y de nuevo regresan a su ruta descendente de 1995 a 1997. (Ayala, 2009. p. 11)

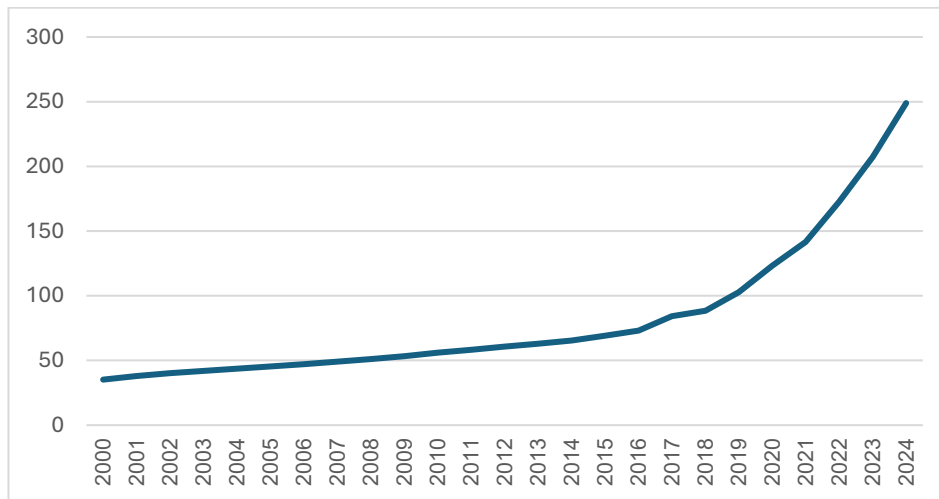
Ante este panorama tan desalentador, se reforzó la política pública de que la remuneración salarial a la que se hace acreedor el trabajador es recíproca al nivel de estudios que alcanzaba y que favorecía el progreso económico del país.

De 1998 al 2000, los salarios de los profesores muestran un ligero repunte. Vicente Fox Quezada durante su sexenio expresaba la evidente recuperación de los salarios de los trabajadores del país, pero los datos duros sobre los salarios de los profesores revelan que, en el 2000, los salarios apenas se asemejan a los salarios de 1983 año de crisis económica. (Ayala, 2009. p. 11)

Muy a nuestro pesar, a largo de los posteriores sexenios neoliberales, los salarios mínimos en México no tuvieron grandes cambios; pero con el gobierno de López Obrador (2018-2024) el salario mínimo pasó de \$88.36 en 2018 a \$248.90 pesos diarios en 2024. Hay que tener en cuenta que la zona libre de la frontera norte es la única región que contempla un salario mínimo (SM) de \$312 pesos al día.

**Figura 4.8**

*Distribución histórica de los salarios mínimos en pesos en México*



*Nota:* El gráfico muestra la estimación del aumento del salario mínimo en México en el periodo 2000-2024.

*Fuente:* Elaboración propia con datos del INEGI (2024).

Al observar el gráfico 4.8, es claro que los salarios en México tuvieron un gran crecimiento en el sexenio de López Obrador: “Existen diferencias salariales por nivel y tipo de servicio educativo asociadas con las características propias de los docentes, así como con algunas decisiones tomadas por las autoridades educativas federales y estatales” (INEE, 2015. p.69).

Para el presente estudio, fue necesario agrupar a los docentes por ingresos salariales y, por tanto, se congregaron en un primer grupo a los trabajadores de la educación profesionalizados que ganan de 1 a 2 SM. En un segundo conjunto, a los profesionalizados que ganan entre 2 y 5 SM, por último, aquellos que ganan más de 5 SM. Hay que considerar que el mes tiene 30 días y que el salario mínimo es una percepción diaria. La tabla 4.4 muestra la evolución histórica de los ingresos mensuales de los docentes profesionalizados según los niveles de salarios mínimos que registraron.

**Tabla 4.4***Histórico de salarios nominales mensuales estimados del personal que integra el sistema educativo*

Salarios Nominales				
Año	Salario mínimo (SM)	1 a 2 SM	2 a 5 SM	Más de 5 SM
2005	45.40	2724	6810	+6810
2006	47.21	2832.6	7081.5	+7081.5
2007	49.06	2943.6	7359	+7359
2008	51.02	3061.2	7653	+7653
2009	53.34	3200.4	8001	+8001
2010	55.92	3355.2	8388	+8388
2011	58.22	3493.2	8733	+8733
2012	60.68	3640.8	9102	+9102
2013	63.02	3781.2	9453	+9453
2014	65.53	3931.8	9829.5	+9829.5
2015	69.19	4151.4	10378.5	+10378.5
2016	73.04	4382.4	10956	+10956
2017	84.26	5055.6	12639	+12639
2018	88.36	5301.6	13256	+13256
2019	102.68	6160.8	15402	+15402
2020	123.22	7393.2	18483	+18483
2021	141.70	8502	21255	+21255
2022	172.87	10372.2	25930.5	+25930.5
2023	207.45	12447	31,117.5	+31,117.5

**Nota:** Esta tabla muestra los salarios nominales estimados mensualmente a partir del Salario Mínimo en México durante el periodo 2005-2023.

Fuente: Elaboración propia y con base en el INEGI (2023).

A partir del 1 de enero del 2023, el salario mínimo en México fue de \$207.45 pesos diarios y, como se muestra en la tabla anterior, es a partir de 2018 que el salario mínimo acumula un crecimiento de hasta 110% a inicios de este 2024. Es durante la administración de Andrés Manuel López Obrador donde se han dado los mayores aumentos salariales de la historia; por ejemplo, si se considera el salario mínimo mensual en 2018, que era de \$2,650 pesos y para 2024 ascendió a \$7,468 pesos mensuales. En definitiva, con la política salarial del gobierno de López Obrador, México se posicionó como el sexto país con el salario mínimo más alto de América Latina.

De acuerdo con la Comisión Nacional de Salarios Mínimos (Conasami) los incrementos salariales benefician directamente a 8.9 millones de personas trabajadores:

Encontramos que la elasticidad del salario mínimo sobre la pobreza es de -0.36; esto implica que entre 2019 y 2022 el número de personas en pobreza se redujo en 23.7% debido al salario mínimo. En otras palabras, de las 5.1 millones de personas que salieron de la pobreza entre 2018 y 2022, 4.1 millones se pueden atribuir exclusivamente a los incrementos del salario mínimo. (Conasami, 2023. p.1)

La tabla anterior, muestra los históricos salariales entre los grupos de docentes. Es evidente que la mejora salarial ha sido una constante en el último periodo sexenal. Sin embargo, las disparidades salariales son también una constante en el nivel educativo en el que los profesores trabajan, la edad, así como, el grado académico que ostentan. En su informe de 2015, el INEE planteó que:

En preescolar y primaria, las brechas salariales entre los docentes de escuelas indígenas y los de escuelas generales son de magnitud importante en las edades de inicio y en las que van de 45 a 49 años, sin importar el nivel educativo. Entre los profesores noveles, de 20 a 24 años, los de escuelas indígenas reciben en promedio alrededor de 9 000 pesos mensuales, mientras que los que trabajan en planteles generales tienen un salario mensual neto de más de 11 500 pesos; la brecha salarial es cercana a 2 500 pesos mensuales. La máxima diferencia entre salarios ocurre en el grupo de 45 a 49 años, donde los docentes de preescolares indígenas perciben, en promedio, 13 000 pesos, casi 3 500 menos de lo que se gana en la modalidad general. (INEE, 2015. p.)

Asimismo, para el gobierno federal de Andrés Manuel López Obrador el aumento del salario mínimo no sólo redujo la brecha salarial entre los docentes, sino también con otros trabajadores con menores niveles de cualificación como lo es el personal de apoyo a la educación. “Se observa que el salario mínimo tiene un impacto altamente significativo en la pobreza multidimensional. La elasticidad es de -0.36, es decir, por cada 10% que ha aumentado el salario mínimo la pobreza se reduce en 3.6%” (Conasami, 2023. p. 23).

Esto implica que con el incremento del salario mínimo acumulado entre 2018 y 2022, el ingreso laboral subió 21.3% exclusivamente por el salario mínimo. Esto es consistente con los resultados de pobreza, donde es evidente que el ingreso jugó un papel preponderante en la reducción de ésta (Conasami, 2023. p.14).

La lógica es que los trabajadores de la educación han mejorado sus retribuciones salariales por la política gubernamental, además, es de destacar que, los profesionales de la educación que han realizado estudios de posgrado tienen una mayor retribución salarial que sus pares con estudios de licenciatura, es así, como se observa que el salario mínimo tiene un efecto positivo muy relevante en el ingreso laboral.

**Tabla 4.5***Porcentajes del personal con posgrado que integra el sistema educativo por ingreso en salarios mínimos*

Porcentajes						
Año	1 a 2 SM		2 a 5 SM		Más de 5 SM	
	Maestría	Doctorado	Maestría	Doctorado	Maestría	Doctorado
2005	2.8	0.5	5.3	0.3	14.4	3.0
2006	4.4	0.4	5.6	0.5	14.4	2.1
2007	4.8	0.7	6.1	0.3	16.3	4.0
2008	4.6	0.7	5.7	0.5	15.3	3.8
2009	5.3	0.4	6.4	0.7	16	4.2
2010	5.0	0.4	7.1	0.6	19	3.8
2011	5.6	0.6	7.9	0.6	18	4.4
2012	7.7	1.1	7.7	0.8	17.3	5.7
2013	7.0	0.5	10.5	1.0	20	6.9
2014	7.6	0.9	11.3	1.3	20.1	7.2
2015	7.1	1.2	10.4	1.8	20.4	6.6
2016	7.2	1.7	13.2	1.3	24.7	8.4
2017	7.2	2.2	12.6	1.9	25.4	11.7
2018	8.1	1.7	14.3	2.1	25.1	10.6
2019	11.3	1.3	14.1	2.4	26.5	17.4
2020	10.3	1.2	15.5	2.5	29.2	12.2
2021	13.0	2.2	16.4	4	32.2	24.1
2022	15.1	2.8	20.4	6.5	33.8	24.8
2023	15.1	2.9	22.2	7.2	29.1	30.4

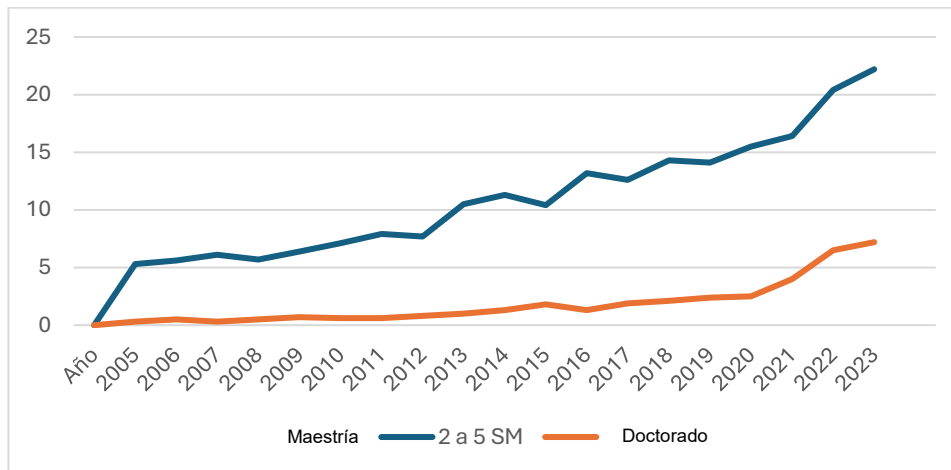
**Nota:** Esta tabla muestra el porcentaje de trabajadores de la educación que integran la muestra de la ENOE por grado académico de posgrado y su nivel de ingreso medido en Salarios Mínimos durante el periodo 2005-2023.

Fuente: ENOE (2005-2023).

La tabla 4.5 muestra los porcentajes de docentes y el número de salarios mínimos que ganan en el periodo comprendido de 2005 a 2023, la clasificación salarial que se consideró para el presente estudio va en primer lugar de 1 a 2 SM, de 2 a 5 SM y, por último, de más 5 SM. El grupo de docentes solo incluye a aquellos que tienen maestría y doctorado, lo interesante es reconocer que en cada grupo salarial el porcentaje de maestros que se ha profesionalizado ha ido en aumento.

**Figura 4.9**

*Distribución histórica porcentual de los trabajadores de la educación que perciben de 1 a 2 Salarios Mínimos en México*



*Nota:* El gráfico muestra la estimación del aumento porcentual de los trabajadores de la educación que perciben de 1 a 2 Salarios Mínimos con nivel de Maestría y Doctorado en México en el periodo 2005-2023.

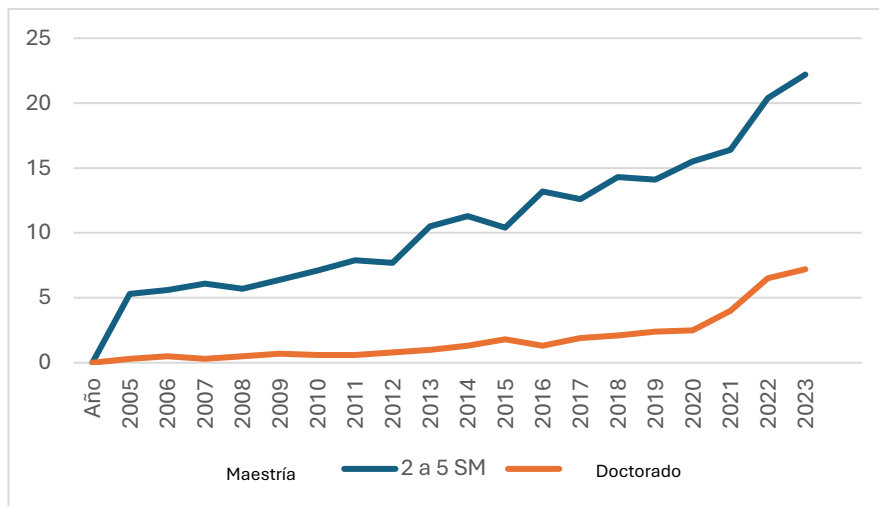
*Fuente:* Elaboración propia con datos de la ENOE (2005-2023).

En la figura 4.9 se revelan los porcentajes que integran el sector de los trabajadores de la educación que ganan de 1 a 2 SM (Salarios Mínimos). Con el grado de maestría en 2005 había un total de 2.8% que en 2023 fue 15.1% del total, con un crecimiento porcentual de 12.4% en 18 años. Respecto a los docentes con el grado de doctorado los trabajadores que ganaban de 1 a 2 SM en 2005 era un 0.5% en comparación con el 2.9% de 2023, con un crecimiento porcentual de un 2.4%. La gráfica 4.10 muestra que a lo largo de 18 años la cantidad de profesionales con maestría y doctorado que forman parte del grupo de trabajadores que ganan de 1 a 2 SM aumento.

En lo que respecta a la clasificación de 2 a 5 SM, los trabajadores de la educación con el grado académico de maestría y doctorado también tuvieron un aumento proporcional. Para 2005 el 5.3% de los trabajadores de la educación que percibían de 2 a 5 SM tenían el grado de maestría en comparación con el 22.2% de 2023, un aumento del 16.9%. En paralelo, en el nivel de doctorado, los docentes que forman parte del grupo de trabajadores que ganan de 2 a 5 SM pasó de un 0.3% en 2005 a un 7.2% en el año 2023. Un crecimiento porcentual de 6.9% como se precisa en la siguiente gráfica:

**Figura 4.10**

*Distribución histórica porcentual de los trabajadores de la educación que perciben de 2 a 5 Salarios Mínimos en México*



*Nota:* El gráfico muestra la estimación del aumento porcentual de los trabajadores de la educación que perciben de 2 a 5 Salarios Mínimos con nivel de Maestría y Doctorado en México en el periodo 2005-2023.

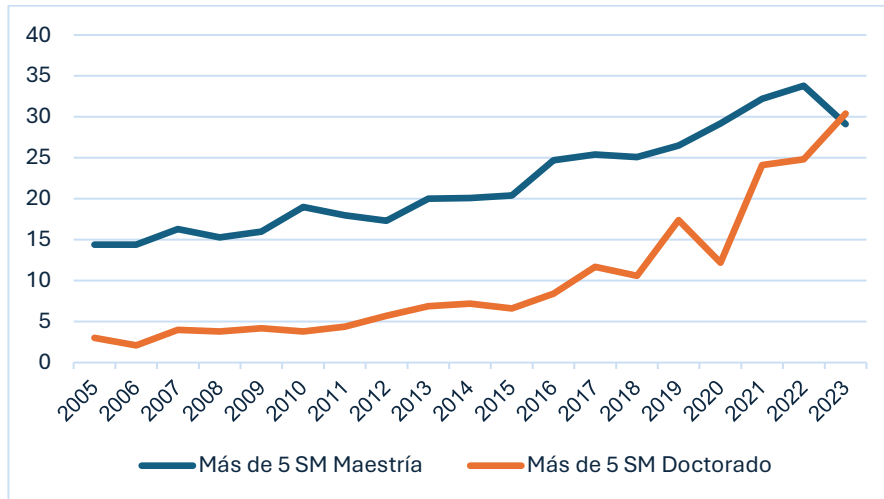
*Fuente:* Elaboración propia con datos de la ENOE (2005-2023).

En el neoliberalismo la profesionalización si es vista como un medio para que el trabajador mejore su ingreso salarial como lo muestra la tendencia de crecimiento porcentual en los niveles salariales que se dieron en el periodo de 18 años del presente análisis.

En lo que respecta a la clasificación de profesionales de la educación que gana más de 5 SM como se presenta en la figura 6.5, los trabajadores de la educación con grado académico de maestría y doctorado tuvieron un gran aumento proporcional. Para 2005, 14.4% de los trabajadores de la educación que percibían más de 5 SM tenían el grado de maestría en comparación con el 29.1% de 2023, un aumento de 14.7%. A la par, en el nivel de doctorado, los docentes que forman parte del grupo de trabajadores que ganan más de 5 SM pasó de un 3% en 2005 a un 30.4% en el año 2023, con un crecimiento porcentual de 27.4%, el mayor nivel de crecimiento porcentual como se aprecia en el siguiente gráfico 4.11:

**Figura 4.11**

*Distribución histórica porcentual de los trabajadores de la educación que perciben más de 5 Salarios Mínimos en México*



*Nota:* El gráfico muestra la estimación del aumento porcentual de los trabajadores de la educación que perciben más de 5 Salarios Mínimos con nivel de Maestría y Doctorado en México en el periodo 2005-2023.

*Fuente:* Elaboración propia con datos de la ENOE (2005-2023).

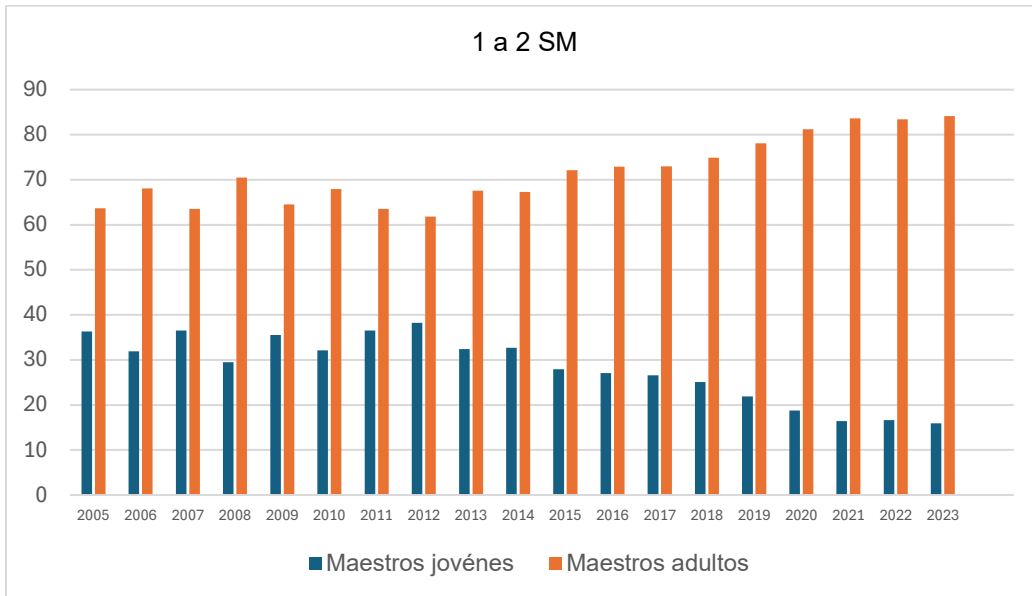
Como se explicó previamente, la tendencia en el periodo comprendido entre 2005 y 2023, es que los profesionales de la educación se están profesionalizando y esto se puede aseverar con los datos aportados por la ENOE. En el ámbito educativo, esto es sin duda es resultado de la implementación de políticas públicas que favorecen la profesionalización como mecanismo de mejora salarial.

Tras el estudio, se comprueba que existen distintos niveles salariales y que en el sector educativo no se pueden homologar los salarios ya que se depende de diversos factores como lo son el grado académico, el estado, el subsistema educativo entre otros.

La profesionalización ha generado que el grupo de profesionistas de la educación que gana más, entre 2 y 5 SM, sea el que ha crecido más porcentualmente, afirmando que la precariedad salarial ha disminuido entre los docentes que tienen mayor nivel de estudios. Sin embargo, la variable salarial tiene una condicionante según los datos aportados por la ENOE. “Los profesores jóvenes, con menor experiencia, perciben un salario menor al de los docentes veteranos con la misma escolaridad” (INEE, 2015. p. 69).

**Figura 4.12**

*Distribución histórica porcentual de los trabajadores de la educación por cohorte etario que perciben entre 1 a 2 SM en México*



*Nota:* El gráfico muestra la estimación porcentual de los trabajadores de la educación que perciben entre 1 y 2 Salarios Mínimos por cohortes etarias en México durante el periodo 2005-2023.

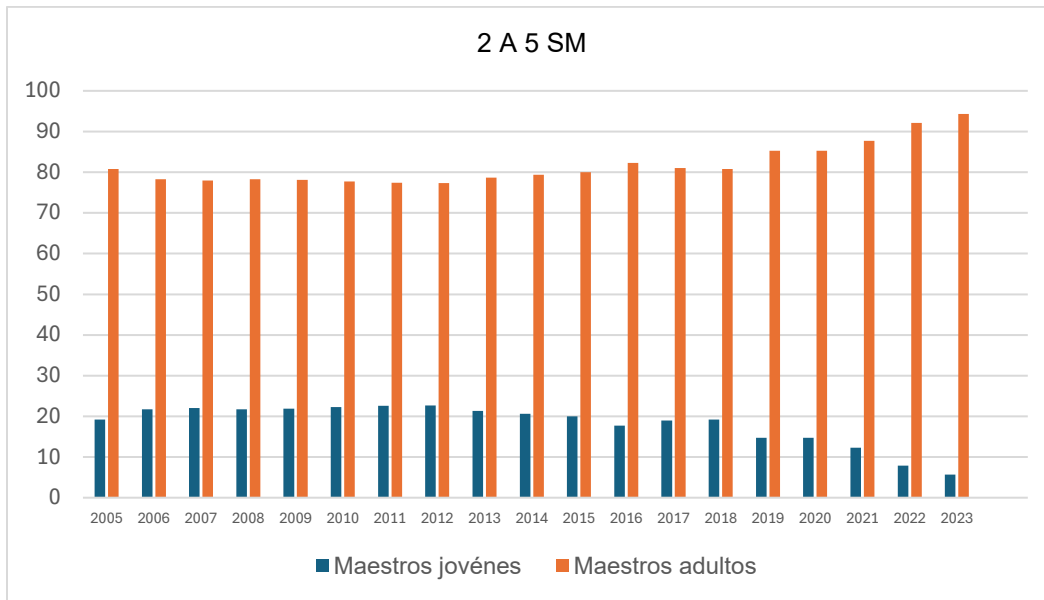
*Fuente:* Elaboración propia con datos de la ENOE (2005-2023).

Tras el análisis del ingreso salarial mensual por cohortes etarias, es posible determinar que los docentes que ganaban de 1 a 2 SM en 2005, los maestros jóvenes representaban el 36.3%, para 2023 se redujeron a un 15.9%, un 20.4% menos en el periodo de 18 años. En el caso del grupo de los profesionales de la educación mayores de 30 años, en 2005 había un total de 63.7% que sumó un total 20.4% en este plazo para llegar a un total de 84.1% en 2023. Esto implica que los maestros con más años de servicio son los mejoraron su salario.

En la figura 4.13 se muestra que los profesores menores de 30 años con 2 a 5 SM pasaron de un 19.2% en 2005 a representar un 5.7 % en 2023, lo que significa una reducción de 13.5%. En adición, el conglomerado de docentes mayores de 30 años que ganaban entre 2 a 5 SM en 2005 era de un 80.8% para 2023 aumentó un 13.5% para llegar a representar un 94.3% para 2023. Esta tendencia es similar en el grupo salarial de 1 a 2 SM, en el grupo de docentes jóvenes mermó con el paso de los años en favor de los maestros maduros, quizás a causa de que el magisterio también se esté volviendo viejo.

**Figura 4.13**

*Distribución histórica porcentual de los trabajadores de la educación por cohorte etaria que perciben entre de 2 a 5 SM en México*



*Nota:* El gráfico muestra la estimación porcentual de los trabajadores de la educación que perciben entre 2 y 5 Salarios Mínimos por cohortes etarias México durante el periodo 2005-2023.

*Fuente:* Elaboración propia con datos de la ENOE (2005-2023).

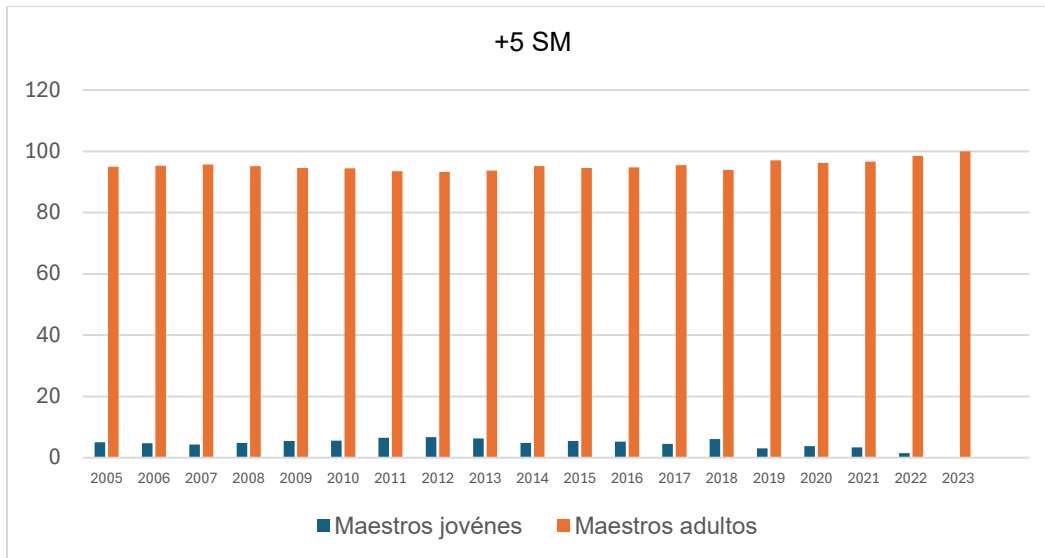
La información de los anteriores gráficos deja en claro que los maestros mayores suelen ganar más que los maestros noveles debido a una combinación de factores relacionados con la experiencia, la profesionalización y las estructuras salariales establecidas. Según Bonilla (2021, p. 17):

El sueldo base mensual bruto de un maestro de grupo de primaria es de \$8,401.45 pesos mexicanos (425 USD) por una jornada laboral de 25 horas a la semana; pero si es de carrera magisterial puede llegar a los \$29,841.40 pesos mexicanos (1.509 USD).

Se puede asumir que los docentes de mayor edad tienen más experiencia en su quehacer, lo que es valorado y recompensado con un mayor salario. Además, los profesores de mayor edad han tenido mayores oportunidades de integrarse a los programas de estímulos profesionales y de profesionalizarse, lo que a largo plazo mejora su ingreso salarial. Esta tendencia es constante también en los docentes que ganan más de 5 SM, de hecho, en el último año no hay maestros jóvenes encuestados que ganan este sueldo.

**Figura 4.14**

*Distribución histórica porcentual de los trabajadores de la educación por cohorte etaria que perciben más de 5 SM en México*



*Nota:* El gráfico muestra la estimación porcentual de los trabajadores de la educación que perciben más de 5 Salarios Mínimos por cohortes etarias en México durante el periodo 2005-2023.

*Fuente:* Elaboración propia con datos de la ENOE (2005-2023).

En el gráfico 4.14 es posible observar que los trabajadores de la educación que tienen ingreso mayor a 5 SM eran desde un principio una población mínima en comparación con los docentes adultos. Por ejemplo, para 2005 el grupo etario de docentes jóvenes que ganaban más de 5 SM representaba el 5%, sin embargo, para el año 2023 no hay ningún docente menor a 30 años que pueda ganar más de 5 SM, lo que refleja que los años de servicio influyen directamente en el ingreso salarial. El grupo etario mayor a 30 años, pasó de 95% en 2005 a un 100% en 2023.

Una condicionante en las actuales políticas educativas del USICAMM para lograr los estímulos o promociones, son los años de servicio. Estos datos dejan entrever que los docentes que han mejorado sus salarios son aquellos con más edad y, por tanto, con más años de servicio.

#### **4.4 Prestaciones de los trabajadores de la educación**

En todo tipo de relación laboral se plantean condiciones, responsabilidades y beneficios que son adicionales a los salarios y que garantizan el proceso productivo. Las prestaciones laborales son esos beneficios y derechos que los trabajadores perciben

como compensación a su salario base y que pueden variar según las leyes laborales, así como, las políticas de la empresa o la institución en la que laboran. Entre los más conocidos están el aguinaldo, vacaciones, servicio médico, pero estas, son sólo algunas de las prestaciones laborales que establece la Ley Federal del Trabajo en México.

En el caso de los trabajadores de la educación, a lo largo de los años, el magisterio público fue una agrupación que garantizó la estabilidad y seguridad social a sus agremiados por medio del sindicato. Es por eso por lo que ese sector educativo fue reconocido como fuente de estabilidad laboral por la basificación de las plazas que ofrecía a perpetuidad de sus asociados.

La última reforma educativa aprobada en México ha transformado de manera general las condiciones de los profesionales de la educación básica. Pero el cambio ya se venía observando desde los gobiernos neoliberales que paulatinamente modificaron las relaciones laborales, disminuyendo prestaciones sociales. En este sentido, el magisterio perdió su condición de profesión de Estado y entre otras consecuencias se observó la disminución de garantías y protecciones laborales. (Alaníz, 2018. p. 60)

La precarización de las prestaciones laborales de los maestros es un problema grave que afecta la calidad de la educación y el bienestar de los docentes. Esta situación que se agudizó en el periodo neoliberal se refleja en la reducción de beneficios laborales que históricamente han sido parte del paquete de compensaciones para los maestros, como lo es la pensión, doble plaza o basificación. En el presente estudio, la base de datos de la ENOE permite analizar cómo se ha desarrollado el proceso de basificación a lo largo del periodo comprendido entre 2005 a 2023.

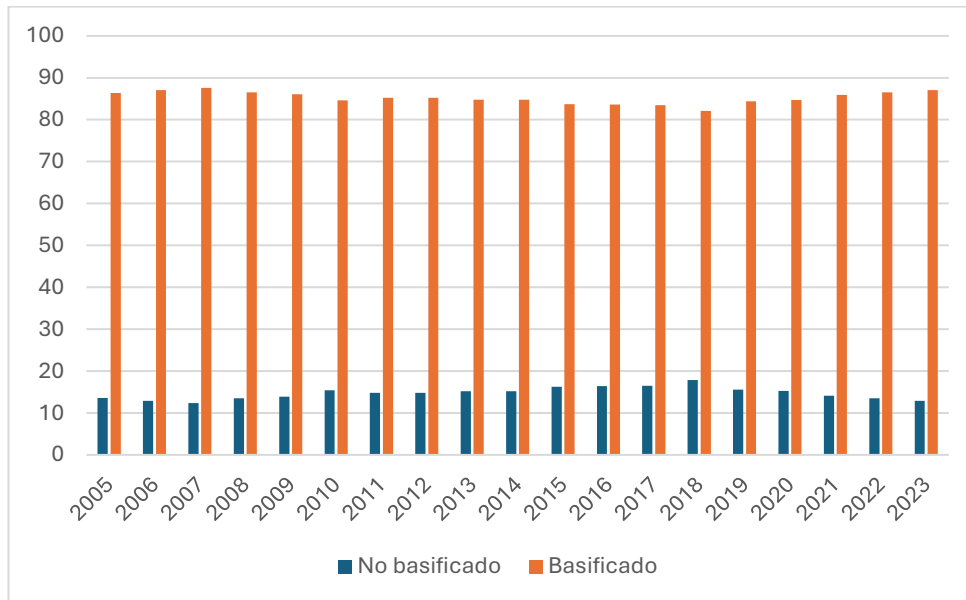
Se puede entender como el proceso administrativo, por el cual, la autoridad educativa asigna mediante un nombramiento una función específica al trabajador de la educación. Con la basificación, el docente asume las responsabilidades administrativas y prácticas de su función de por vida, es decir, este nombramiento de alta definitiva asegura que no puedan ser despedidos. Para 2023, la SEP reportó que se habían basificado 50,000 trabajadores de la educación y reinstalado a 1,057 docentes cesados por el Servicio Profesional Docente en el presente sexenio.

Con los datos de la ENOE, la figura 4.15 reporta que a lo largo del periodo 2005-2023 la basificación del personal de educación tuvo un leve repunte, en 2018 se tuvo el

mínimo histórico con un 82.1% y alcanzó los niveles máximos del presente sexenio en año 2023 con un 87.1%, equiparable al porcentaje del año 2006.

**Figura 4.15**

*Distribución histórica porcentual de los trabajadores de la educación basificados y no basificados en México*



*Nota:* El gráfico muestra la estimación porcentual de los trabajadores de la educación que han sido basificados cada año en México durante el periodo 2005-2023.

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENOE (2005-2023).

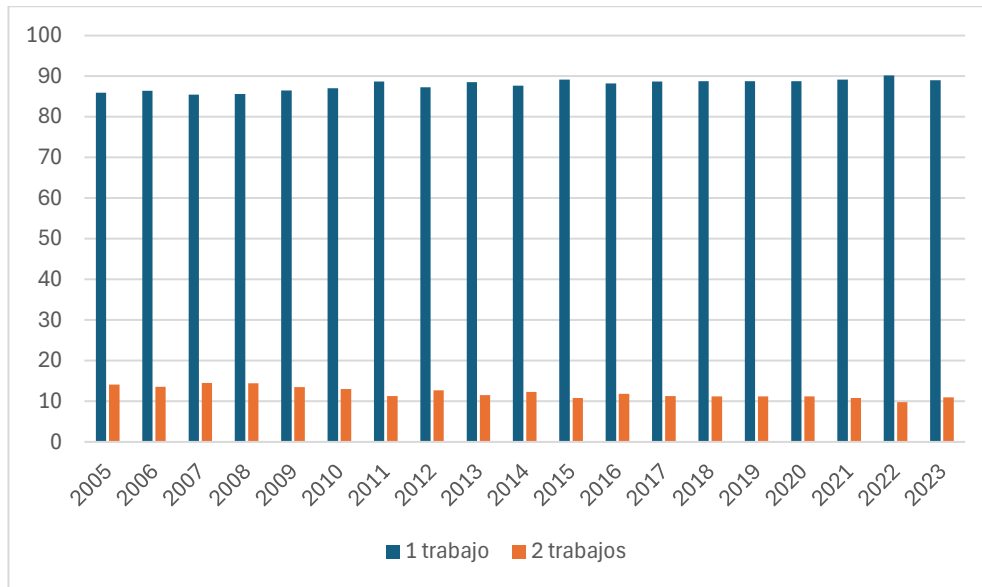
Con los datos de la ENOE, es evidente que el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018) muestra los índices más bajos de basificación, como consecuencia de la implementación de la Reforma Educativa. Durante el periodo de análisis, 2018 mostró la tasa más baja de basificación.

La basificación otorga al personal del magisterio estabilidad laboral, sin embargo, los docentes pueden tener dos trabajos por diversas razones, entre las que destacan los salarios bajos. Algunos maestros pueden tener gastos adicionales, como pagar la educación de sus hijos, cubrir costos médicos o ahorrar para la jubilación. Un segundo trabajo puede ayudarles a hacer frente a estas necesidades financieras adicionales. En definitiva, la precariedad salarial obliga a que los docentes opten por tomar un segundo trabajo para complementar sus ingresos y cubrir sus necesidades financieras.

Los datos aportados por la ENOE en el gráfico 4.16 muestran que en 2007 se alcanzó el máximo de trabajadores de la educación que tenían dos empleos, un 14.5% de los trabajadores, siendo el sexenio de Calderón el periodo en que se reportaron los mayores porcentajes de profesores con doble ocupación.

**Figura 4.16**

*Distribución histórica porcentual de los trabajadores de la educación que tiene uno o dos trabajos en México*



*Nota:* El gráfico muestra la estimación porcentual de los trabajadores de la educación en México que tienen uno o dos trabajos durante el periodo 2005-2023.

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENOE (2005-2023)

Los datos de la ENOE exponen que durante el gobierno de López Obrador se mantuvo a la baja el porcentaje de docentes con doble trabajo, siendo la proporción más baja del periodo (2005-2023) el año 2022 con un 9.8%, con repunte de 2% en 2023, lo que hace evidente que en México, como en muchos otros países, los maestros pueden estar empleados tanto en trabajos formales como secundarios o informales.

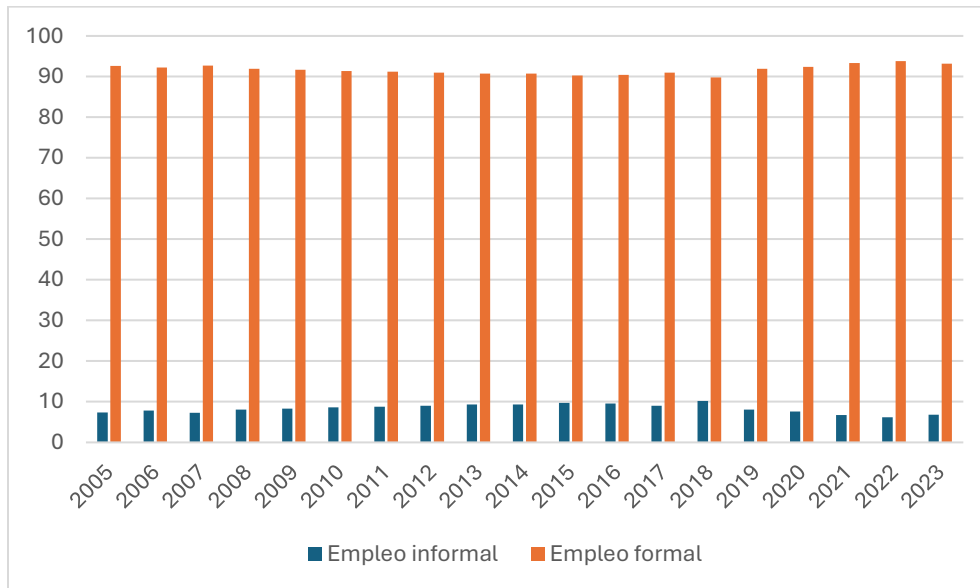
Cuando un docente tiene un trabajo formal, generalmente en el sector público, trabajando en escuelas públicas, es empleado del gobierno a través del sistema educativo nacional. Estos trabajos suelen ofrecer salarios fijos, prestaciones y seguridad laboral. Algunos maestros también trabajan en escuelas privadas, donde son empleados por instituciones educativas particulares. Estos trabajos pueden variar en términos de

salarios y beneficios, y son pocos los empleadores que pueden ofrecer cierta estabilidad laboral.

Respecto al trabajo informal, muchos profesores ofrecen tutorías privadas fuera de su trabajo principal en escuelas públicas o privadas. Estos trabajos pueden ser considerados como informales ya que generalmente no están regulados por el gobierno y pueden ser menos estables en términos de ingresos. Algunos otros docentes pueden optar por trabajar en actividades relacionadas con la educación de manera independiente, como la elaboración de materiales educativos, la consultoría educativa o la capacitación.

**Figura 4.17**

*Distribución histórica porcentual de los trabajadores de la educación que tienen empleo formal e informal en México*



*Nota:* El gráfico muestra la estimación porcentual de los trabajadores de la educación en México que tienen empleo formal e informal durante el periodo 2005-2023.

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENOE (2005-2023)

Es importante tener en cuenta que el trabajo informal a menudo carece de seguridad laboral, beneficios y protecciones legales que suelen estar presentes en los trabajos formales. Sin embargo, para algunos profesionales de la educación, el trabajo informal puede ofrecer flexibilidad y oportunidades adicionales de ingresos.

Según los datos de la ENOE del periodo 2005-2023, expuestos en el gráfico 4.17, en 2005 había un 7.4% de trabajadores de la educación que se desempeñaban en el trabajo informal y el porcentaje máximo de personal laborando en dicho empleo se

alcanzó en el año 2018, durante el sexenio de Peña Nieto, con un 10.2%; lo que parece ser un efecto directo de la implementación de la reforma punitiva de 2012.

A partir de este año, la tendencia fue a la baja, a lo largo del sexenio de López Obrador, representando el primer año (2019) un 8.1%, 7.6% (2020), 6.7% (2021), 6.2% (2022) y 6.8% (2023). Es así como, el año con menor porcentaje de trabajadores de la educación empleado informalmente fue en el 2022, cuando disminuye en la ENOE, significa que una menor proporción de la PEA está empleada en trabajos informales en comparación con años anteriores.

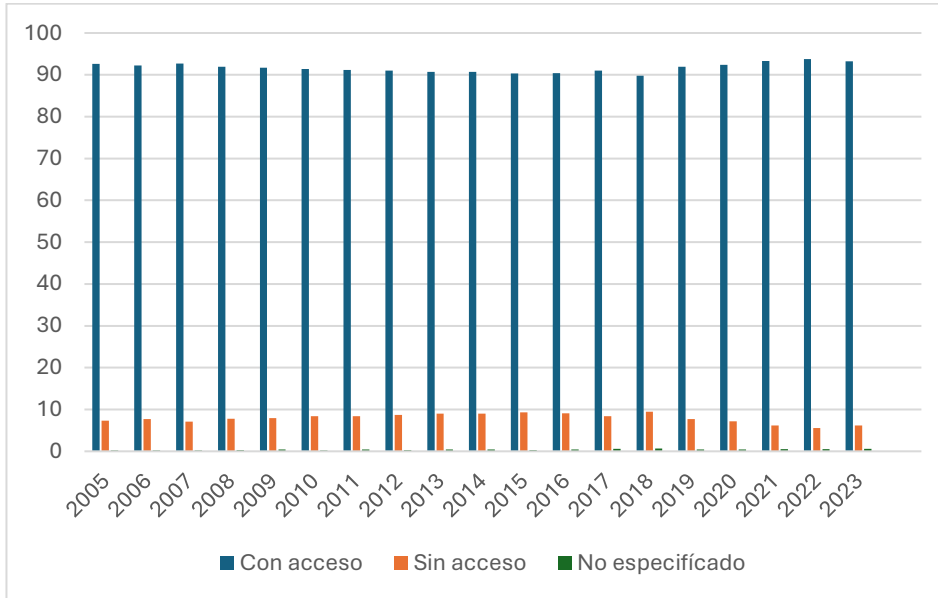
Esta disminución puede tener varias implicaciones, podría indicar, por ejemplo, que más personas están accediendo a empleos formales que ofrecen salarios más altos, beneficios laborales y seguridad en el empleo. En algunos casos, una disminución en el trabajo informal podría estar asociada con un crecimiento económico más fuerte, ya que las empresas y el gobierno podrían estar contratando más personal y creando más empleos formales.

La seguridad social en el trabajo formal se refiere a un conjunto de beneficios y protecciones que los trabajadores reciben como parte de su empleo en un trabajo que está legalmente registrado y regulado por las autoridades correspondientes. Estos beneficios están diseñados para garantizar el bienestar y la protección de los trabajadores y sus familias. Algunos de los aspectos más comunes de la seguridad social en el trabajo formal incluyen que los empleadores proporcionen a los trabajadores acceso a servicios de atención médica, ya sea a través de programas de seguro de salud público o privado. Esto puede incluir atención médica preventiva, hospitalaria, medicamentos recetados y servicios especializados.

La ENOE reporta en el gráfico 4.18 para el periodo 2005-2023, que los años con mayor porcentaje de empleados de la educación con acceso a la seguridad social fueron 2022 y 2023, con un 93.3% respectivamente. Así mismo, el sexenio con los porcentajes más bajos de empleados con acceso a la seguridad social fue el periodo de gobierno de Peña Nieto (2012-2018), que reportó el índice más bajo con el 89.8% de afiliados en 2018.

**Figura 4.18**

*Distribución histórica porcentual de los trabajadores de la educación acceso o sin acceso a la seguridad social en México*



*Nota:* El gráfico muestra la estimación porcentual de los trabajadores de la educación en México con y sin acceso a la seguridad social durante el periodo 2005-2023.

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENOE (2005-2023)

En el sexenio de López Obrador se presentó una reducción del personal sin afiliación a la seguridad social, siendo 2022 el año que reportó el menor porcentaje con un 5.6%. En resumen, la seguridad social en el trabajo formal proporciona a los trabajadores una red de protección y beneficios que abarca áreas como la salud, la compensación por lesiones laborales, el desempleo, la jubilación y la licencia por maternidad y paternidad. Estos beneficios son fundamentales para garantizar la estabilidad financiera y el bienestar de los trabajadores y sus familias. Durante ese sexenio, se promovieron varias iniciativas destinadas a mejorar las condiciones laborales de los trabajadores en México, incluidos los profesores.

#### **4.5 El capital humano y la remuneración salarial**

En el desarrollo teórico del presente estudio, el postulado más importante de la investigación tiene que ver con el capital humano del trabajador de la educación, donde se presume que los docentes que poseen un mayor nivel de profesionalización son también aquellos que obtienen mayores beneficios salariales a lo largo de su vida. Desde

la perspectiva neoliberal, aquellos trabajadores que se profesionalizan desarrollan mayores habilidades y adquieren más conocimientos que, a futuro, los hace mejorar su ingreso salarial.

El salario mensual promedio aumenta con la edad, pues permite integrar prestaciones relacionadas con la antigüedad y tener más oportunidades de participar en programas de incentivos salariales o en el sistema escalafonario, los cuales recompensan la escolaridad, los cursos de formación y la experiencia. (INEE, 2015. p. 69)

En el diseño de la investigación se considera la base de datos ENOE 2005-2023, que contiene contempla cuatro periodos presidenciales, el gobierno de Fox (2005-2006), Calderón (2007-2012), Peña (2013-2018) y Obrador (2019-2023). La postura es que, los tres primeros sexenios, son de corte neoliberal y, el último, posneoliberal, que cuestiona y propone una nueva alternativa de gestión.

**Tabla 4.6**

*Porcentajes del personal que integra el sistema educativo público y privado en la muestra de estudio*

Distribución porcentual de la población ocupada en educación de la muestra			
Modelo	Sexenio	Público	Privado
Neoliberal	Fox	11.4	10.2
	Calderón	42.1	31
	Peña Nieto	29.7	30.9
Posneoliberal	López Obrador	24.8	27.8
		100%	100%

**Nota:** Esta tabla muestra el porcentaje de trabajadores de la educación que integran la muestra de la ENOE del sistema educativo por financiación pública o privada durante el periodo 2005-2023.

Fuente: ENOE (2005-2023).

El sistema educativo mexicano tiene dos tipos de subvenciones, una es pública, en la cual el Estado paga los salarios y prestaciones a los profesores:

El salario magisterial está compuesto por una parte genérica y otra integrada. La percepción genérica incluye el sueldo tabular y algunas asignaciones especiales como despena y ayuda por servicios. La percepción integrada incluye la parte genérica, más el aguinaldo, la prima vacacional y otros bonos que se asignan a lo largo del año en días específicos, por ejemplo, el día del maestro. Muchos de estos beneficios adicionales forman parte del paquete de compensación de la gran mayoría de los trabajadores en la economía por ser requeridos por ley. (Santibáñez, 2002. p.16)

El otro corresponde al sector privado, donde el pago de las remuneraciones salariales y prestaciones son pagadas por los dueños de las instituciones educativas. La mayoría de las escuelas privadas solo pagan el salario base, son pocas las instituciones particulares que ofrecen beneficios como seguros de salud, planes de pensiones, bonificaciones, becas para los hijos de los docentes y apoyo para el desarrollo profesional.

Si asumimos que la labor docente en una escuela pública y una privada no es tan radicalmente distinta y que los requisitos en cuanto a escolaridad son similares, podríamos ver entonces sus salarios respectivos y asumir que al menos cierta parte del diferencial se debe al efecto del sector público y al sindicato. (Santibáñez, 2002. p.16)

Por tanto, hay que considerar que los trabajadores de la educación pública y privada tienen grandes diferencias a pesar de trabajar en el mismo sector.

En el primer apartado de este capítulo se abordó el tema de la profesionalización y precarización entre los docentes del sector educativo público y, se demostró que, a lo largo de los años, los trabajadores de la educación se han profesionalizado como resultado de las políticas públicas educativas que favorecen la promoción y mejora salarial. Sin embargo, el sector privado no aplica estas políticas estatales, incluso se puede afirmar que no existe un salario base para el pago de las actividades educativas en el sector privado, ante esta situación.

**Tabla 4.7**

*Porcentajes del nivel de profesionalización del personal que integra el sistema educativo público y privado en la muestra de estudio*

	Profesionalización							
	Fox		Calderón		Peña Nieto		López Obrador	
Nivel académico	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
No profesional	9.0	16.8	8.1	13.9	6.4	9.8	4.7	7.2
Normal	30.4	12.2	24.9	11.1	8.0	3.6	2.1	0.9
Licenciatura	50.6	62.1	54.5	64.1	68.3	71.8	72.0	74.8
Maestría	8.8	7.9	10.4	9.9	14.0	13.2	16.7	14.7
Doctorado	1.3	1.0	2.1	1.1	3.4	1.7	4.5	2.4

**Nota:** Esta tabla muestra el porcentaje de trabajadores de la educación y su nivel de profesionalización que integran la muestra de la ENOE del sistema educativo por financiación pública o privada durante el periodo 2005-2023.

Fuente: ENOE (2005-2023).

Los datos que se muestran en la tabla 4.7 son el resultado del filtrado de la variable grado académico, que excluyó a aquellos sujetos que no especificaron su nivel de estudios, y su cruce con las variables sexenio con sistema público o privado. La información expone en primer lugar, que, tanto en el sector público como en el privado, los trabajadores de la educación que no cuentan con estudios profesionales en el sector público se redujeron de un 9% en el sexenio de Fox a un 4.7% en el de AMLO, casi la mitad en un plazo de 18 años.

En el caso del sector privado, los trabajadores que no contaban con estudios profesionales acumulaban un 16.8% en el sexenio de Fox pasaron a ser un 7.2% en el periodo presidencial de López Obrador, una baja de 58%. Este primer dato aporta información que hace entrever que el sector educativo privado sigue teniendo mayor cantidad de trabajadores de la educación sin estudios profesionales.

Respecto al grado académico de normalista, hay que aclarar que los estudios de normal básica antes de 1984, tenían una equivalencia a nivel bachillerato; sin embargo, el sistema educativo los clasificaba como normalista, pero a partir de ese año, los normalistas se nivelaron a estudios de licenciatura y, a pesar de egresar de la normal, sus estudios se catalogaron como licenciatura. Desde esta perspectiva, para el sexenio de Fox la muestra exponía que un 30.4% de los trabajadores de la educación del sector público habían cursado estudios de normal, en comparación con el 12.2% del sector privado en el mismo periodo. En el sexenio de AMLO, los normalistas del sector público ocupan un 2.1% de los agremiados en comparación con el 0.9% del sector particular.

En ambos sectores, se ha presentado una disminución de los trabajadores que tiene formación normalista básica, los datos de la ENOE (2005-2023) exponen que el sector privado fue el campo laboral al que los normalistas se integraron en menor medida porque su preferencia siempre fue laborar en el sistema público.

Respecto a los trabajadores de la educación con nivel de licenciatura en el sexenio de Fox, un 50.6% laboraba en el sector público en comparación con un 62.1% del particular; una diferencia porcentual significativa de 11.5%. Para el sexenio de AMLO, un 72% de profesionales con estudios de licenciatura trabaja en el sector público en comparación con el 74.8% que se encuentra en el sector privado. La diferencia porcentual

que existía hace 18 años entre el sector público y privado eran significativas, pero en la actualidad es de un 2.8%.

Estos datos demuestran que en los últimos 18 años el grueso del magisterio que cuenta con estudios de licenciatura aumento y que, tanto en el sector público como privado, es un requisito contar con estudios profesionales a partir de la implementación de la Reforma Educativa de 2013 en el sexenio de Peña Nieto. Para ser más específicos, si se observan los datos del sexenio de Calderón en el sector público, un 54.4% del grueso magisterial contaba con estudios de licenciatura y en el privado era de un 64.1%. Pero en el sexenio de Peña Nieto estos datos tienen un aumento significativo pasando a un 68.3% en el ámbito público con una diferencia porcentual de 13.8% en un periodo de seis años. En el sector, privado la profesionalización en nivel licenciatura es más modesta, entre el sexenio de Calderón y Peña Nieto hay un aumento porcentual de 7.7% en el mismo periodo. Es evidente que la Reforma Educativa de 2013 tuvo un mayor impacto en el magisterio público, al considerarse como requisito la profesionalización en la promoción e ingreso al servicio docente.

Es a partir del sexenio de Peña Nieto que el peso de la profesionalización es mayor para el magisterio, se volvió un requisito obligatorio para el ingreso y la promoción en el sector público, a la par, se hizo campaña para que los docentes estudiaran posgrados con el propósito de mejorar la calidad educativa. Para tener un mejor panorama, observamos que en el sexenio de Fox un 8.8% de los trabajadores de la educación pública de la muestra contaba con maestría, en comparación con el 16.7% en el sexenio de AMLO, un aumento de 7.9%, casi el doble que al inicio del periodo de estudio.

Respecto al sector privado, para el sexenio de Fox un 7.9% de los trabajadores de la educación contaba con estudios de maestría en comparación con un 14.7% en el periodo de AMLO, con una diferencia porcentual de 6.8%. Es evidente que tras la implementación y continuación de la política de profesionalización implementada en 2013 por el gobierno peñista, la profesionalización de los maestros casi se duplicó en el grado de maestría para ambos sectores sin diferencias significativas entre ellos.

El grado académico de doctorado sigue acumulando el menor porcentaje de trabajadores en comparación con los otros niveles educativos a lo largo del periodo (2005-2023), pero su tendencia va al alza, aunque no al ritmo de desarrollo alcanzado

por los estudios de maestría. La política de profesionalización implementada a través del SPD y del USICAMM, plantea que la profesionalización es necesaria para alcanzar las metas educativas del país, pero también, como requisitos para la promoción e ingreso al servicio docente. Esto conllevó que, tanto el nivel de licenciatura, maestría y doctorado crecieran en los últimos años en ese mismo orden.

En el sexenio de Vicente Fox, el 1.3% de los docentes tenía como grado de estudios máximos el doctorado en comparación del 1.0% del sector privado. Se puede observar que durante este sexenio no existía una diferencia significativa, sin embargo, para el periodo de AMLO, los maestros de educación pública triplicaron el porcentaje de personal con estudios de doctorado llegando a ser un 4.5 % de la muestra en comparación con el 2.4% del sector privado.

Esto parece tener una lógica clara; a diferencia del sector privado, donde también se solicitan estudios de posgrado para ejercer pero que no son gratificados salarialmente, el sector educativo público retribuye con las percepciones salariales los estudios doctorales, además de que son un requisito directo para obtener mayor puntaje en los procesos de ingreso y promoción del magisterio. En adición, la federación y los gobiernos estatales tienen entre sus beneficios la beca comisión, que es un estímulo que favorece la profesionalización de docentes que ingresan a instituciones de alto nivel académico. Los profesores se hacen acreedores a un permiso de dos años para maestría y de tres para doctorado, durante este lapso, siguen recibiendo su salario íntegro, pero estudiando de tiempo completo.

Es evidente con esta información, y tras el análisis de los datos, que la tendencia a lo largo de los últimos cuatro sexenios es la profesionalización del personal de educación, en el que contar con título y cédula de licenciatura es un requisito indispensable para ejercer la docencia a partir de 2013. En adición, los maestros se profesionalizan más en el grado académico de maestría y, una mínima parte, busca realizar estudios de doctorado.

La política educativa a lo largo de los últimos sexenios ha propugnado por mejorar los ingresos salariales de los docentes por medio de la profesionalización, sin embargo, el sector público y privado presentan distintas dinámicas salariales. El Estado asume el pago de salarios, prestaciones laborales y gratifica los niveles de profesionalización que

alcanzan sus maestros. Por otra parte, el sistema privado no ha homologado salarios ni prestaciones laborales, lo que permite asumir en una primera instancia que la precarización de los docentes privados es mayor que la de sus similares públicos.

En el presente estudio se diseñó un cruce de variables para determinar la media salarial corriente por sexenio de los docentes que laboran en el sector público y privado para establecer cuánto es el promedio que perciben salarialmente. La tabla 4.8 muestra el salario corriente entre el sector público y privado durante los cuatro sexenios que contempla la ENOE:

**Tabla 4.8**

*Medias salariales mensuales del personal que integra el sistema educativo público y privado en la muestra de estudio*

Medias de los salarios mensuales corrientes				
Sexenio	Público		Privado	
	Corriente	N.	Corriente	N
Fox (2006)	6255.37	11938	4332.51	3755.233
Calderón (2012)	6701.69	35570	4398.36	4275.227
Peña (2018)	6887.91	30995	4292.05	4578.707
AMLO (2023)	8088.41	25831	5169.62	5925.439

**Nota:** Esta tabla muestra la media salarial mensual corriente de los trabajadores de la educación del sistema educativo por financiación pública o privada durante el periodo 2005-2023 según la ENOE.

Fuente: ENOE (2005-2023).

La tabla anterior muestra el comparativo de los ingresos mensuales a precio corriente por sexenio entre el sector público y privado, donde se puede observar que, existen diferencias significativas entre ambos. A partir de los datos se percibe a primera vista que las medias salariales mensuales por sexenio son diferencias en favor de los docentes del sector público. Según Santibáñez (2002, p.19-20) se puede observar:

[...] que los maestros en escuelas públicas perciben mayores ingresos que los que laboran en escuelas privadas, tanto para primaria como para secundaria. Los niveles de escolaridad son prácticamente idénticos y las horas trabajadas varían como máximo en tres horas semanales en ambas direcciones. Sin embargo, el sueldo de un maestro de primaria pública es aproximadamente 20% mayor. En el caso de los maestros de secundarias públicas, este diferencial es de casi 40%. Aunque no es una evidencia concluyente, sí podemos intuir a partir de estas cifras que la prima salarial es para los

maestros de educación pública serán positivas y que no corresponden a lo que veríamos en un mercado competitivo.

Los datos obtenidos en los cruces de variables, deja en claro que los salarios de los docentes de instituciones privadas se encuentran más precarizados en comparación de sus homólogos públicos. Los números también demuestran que las percepciones salariales dentro del periodo neoliberal en las instituciones privadas se precarizaron más durante el gobierno de Peña tras la implementación de su reforma punitiva, incluso mostrando un retroceso salarial, en contraparte, durante el sexenio de AMLO el despegue salarial es significativo para el sector privado.

**Tabla 4.9**

*Medias salariales mensuales del personal que integra el sistema educativo público y privado en la muestra de estudio por modelo económico*

	Medias de los salarios mensuales corrientes					
	Público			Privada		
	Media	Muestra	Desv.	Media	Muestra	Desv.
Neoliberalismo	6707.34	78503	5612.227	4343.43	16125	4340.137
Posneoliberalismo	8088.41	25831	7594.690	5169.62	6222	5925.439

**Nota:** Esta tabla muestra la media salarial mensual de los trabajadores de la educación del sistema educativo por financiación pública o privada y modelo económico durante el periodo 2005-2023 según la ENOE.

Fuente: ENOE (2005-2023).

En la tabla 4.9 se observa que las medias salariales mensuales corrientes exponen que hubo aumentos de ingresos en cada sexenio, considerando que el periodo de Peña fue el de menor despegue salarial, lo que comprueba que fue el más precarizado. Sin embargo, también se ratifica que en el sexenio de AMLO hubo un aumento en la recaudación salarial de los trabajadores de la educación significativo en el sistema público. Esto se puede observar con el cruce de variables del ingreso mensual corriente y el modelo económico de cada sexenio. Se considera que los sexenios de Fox, Calderón y Peña son neoliberales y el de AMLO es un modelo económico posneoliberal, como se propugna desde gobierno federal.

La prueba de comparación de medias para muestras independientes es una técnica estadística que se implementó en el presente estudio para observar si existe una diferencia significativa entre las medias de los dos grupos de la variable modelo

económico con el propósito de fijar si son significativamente diferentes entre sí. La hipótesis nula ( $H_0$ ) planteada es que la media de la variable ingreso es o debería ser igual para los modelos económicos y, la hipótesis alternativa ( $H_a$ ), indica que las medias de las variables consideradas para la prueba estadística son significativamente diferentes entre los modelos económicos. El cuestionamiento que se busca responder es en qué medida ha cambiado el ingreso bajo el modelo neoliberal y posneoliberal para determinar si la preparación académica genera diferencias significativas. La prueba estadística se corrió a un nivel de confianza de 95%, o sea con una significancia de 5%.

Con base en las tablas 4.8 y 4.9, es posible comparar las discrepancias entre las medias de las variables sexenio e ingreso corriente acorde con los diferentes modelos económicos:

**Tabla 4.10**

*Tabla de prueba de comparación de medias para muestras independientes*

		Prueba de muestras independientes								
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas			Prueba para la igualdad de medias					
Sistema	Público	F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Ingreso Deflactado Sistema Público	Se asumen varianzas iguales	3640.536	0.000	-31.242	104332	0.000	-328.82615	10.52501	-349.45502	-308.19728
	No se asumen varianzas iguales			-26.909	35568.447	0.000	-328.82615	12.22004	-352.77780	-304.87450
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas			Prueba para la igualdad de medias					
Sistema	Privada	F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Ingreso Deflactado Sistema Privado	Se asumen varianzas iguales	3640.536	0.000	-31.242	104332	0.000	-328.82615	10.52501	-349.45502	-308.19728
	No se asumen varianzas iguales			-26.909	35568.447	0.000	-328.82615	12.22004	-352.77780	-304.87450

**Nota:** Esta tabla muestra los resultados de la prueba t para muestra independientes con la media salarial corriente de los trabajadores de la educación del sistema educativo por financiación pública o privada durante el periodo 2005-2023 por modelo económico según la ENOE. Fuente: ENOE (2005-2023).

Dado que el valor de significancia (0.000) es menor que el nivel de significancia común (0.05), se rechaza la hipótesis nula de que las variaciones poblacionales son iguales. Las variaciones de los grupos son significativamente diferentes, por lo tanto, debemos basar la interpretación de la prueba como que no suponen variaciones iguales: Existe una diferencia estadísticamente muy significativa en el Ingreso Deflactado entre el Sistema Público y el Sistema Privado.

Adicionalmente, se propone el análisis estadístico con una ANOVA de un factor para determinar las variaciones y contraste que se obtiene de la variable independiente sexenio sobre la variable dependiente ingreso. La ANOVA prueba si la hipótesis nula ( $H_0$ ) de que tres o más medias poblacionales son iguales frente a la hipótesis alternativa ( $H_a$ ) de que al menos una de las medias es diferente. En este caso se implementa la comparación de medias de ingresos por sexenio para determinar si existen diferencias significativas entre los ingresos de los trabajadores de la educación de los sectores público y privado.

La ANOVA de un factor se considera óptima porque se comparan cuatro medias de grupos independientes (grupos de trabajadores de la educación por sexenio) utilizando la distribución F. La hipótesis nula para la prueba es que todas las medias salariales deflactadas por sexenio de los trabajadores de la educación son iguales, por lo tanto, un resultado significativo conlleva que todas las medias salariales deflactadas por sexenio de los trabajadores de la educación son diferentes.

**Tabla 4.11**

*Tabla de prueba ANOVA de un factor para trabajadores de la educación del servicio público*

ANOVA						
INGDEFLACTADO	Suma de	Gl	Media	F	Sig.	
Sistema público	cuadrados		cuadrática			
Entre grupos	2297126890.18	3	765708963.393	355.948	.000	
Dentro de grupos	224432573058.969	104333	2151179.652			
Comparaciones múltiples						
Sexenio	Sexenio	Medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Límite inferior	Límite superior
	Calderón	-106.26657	15.51365	.000	-136.6731	-75.8600
Fox	Peña	-150.60556	15.79874	.000	-181.5709	-119.6403
	AMLO	-436.43887	16.23191	.000	-468.2532	-404.6245
	Fox	106.26657	15.51365	.000	75.8600	136.6731

Calderón	Peña	-44.44899	11.39655	.000	-66.6761	-22.0019
	AMLO	-33.17230	11.98984	.000	-353.6722	-306.6724
	Fox	150.60556	15.79874	.000	119.6403	181.5709
Peña	Calderón	44.33899	11.39655	.000	22.0019	66.6761
	AMLO	-285.83331	12.35650	.000	-310.0519	-261.6147
	Fox	436.43887	16.23191	.000	404.6245	468.2532
AMLO	Calderón	330.17230	11.98984	.000	306.6724	353.6722
	Peña	285.83331	12.35650	.000	261.6147	310.0519

**Nota:** Esta tabla muestra los resultados de la prueba estadística ANOVA de un factor para comparar medias salariales deflactadas de grupos de trabajadores de la educación del sistema educativo por sexenio con financiación pública durante el periodo 2005-2023 por modelo económico según la ENOE.

Fuente: ENOE (2005-2023).

Los resultados de la prueba muestran que el valor de F es 355.948 y la significación es 0.000, por tanto, como dicho valor es menor que el nivel de significación establecido de 0.05, se asume que las diferencias de media de ingreso salarial entre los grupos sexenales de trabajadores de la educación son significativas. En adición, el valor de F es 355.948, un número elevado, por lo que las diferencias son altamente significativas.

Esta primera prueba ANOVA comparó las medias salariales deflactadas de los grupos independientes de trabajadores de la educación del sector público por sexenio y, expuso que, existen diferencias significativas entre los diferentes grupos de docentes y, por tanto, los resultados rechazan la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se acepta la hipótesis alternativa ( $H_a$ ) de que al menos una de las medias es diferente. Con este resultado al menos dos de los grupos de profesores presentan medias salariales deflactadas significativamente diferentes. Todas son significativas al nivel de significancia de 5%, por consiguiente, todos los contrastes entre los gobiernos son diferentes. No obstante, todos los valores de contrastes son menor que la media de ingreso durante el sexenio de AMLO, lo que corrobora su mayor logro relativo en la política de mejora de ingreso de los trabajadores docentes del país.

En definitiva, los datos para el sector público muestran que en cada sexenio han existido aumentos salariales progresivos que benefician en los ingresos de los docentes. Con estos datos se asevera que los acrecentamientos salariales en el sector público siempre han ido en aumento y que no hay retrocesos en los ingresos del magisterio.

En un segundo momento, se implementó otra prueba estadística para el sector educativo privado, para comparar las medias de ingresos deflactados por sexenio y determinar si existen diferencias significativas entre los ingresos de los trabajadores de la educación del sector privado. A continuación, se presenta la tabla 4.12 con los resultados de la ANOVA de un factor aplicada:

**Tabla 4.12**

*Tabla de prueba ANOVA de un factor para trabajadores de la educación del servicio privado*

ANOVA						
INGDEFLACTADO	Suma de	Gl	Media	F	Sig.	
Sistema público	cuadrados		cuadrática			
Entre grupos	175963467.779	3	58654489.260	44.277	.000	
Dentro de grupos	295980441111.91	23343	1324712.174			
Comparaciones múltiples						
Sexenio	Sexenio	Medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Límite inferior	Límite superior
	Calderón	-15.67960	27.74624	.572	-70.0642	-38.7050
Fox	Peña	9.63371	27.75073	.728	-44.7597	64.0271
	AMLO	-199.31283	28.13156	.000	-254.4527	-144.1730
	Fox	15.67960	27.74624	.572	-38.7050	70.0642
Calderón	Peña	25.31331	19.57047	.196	-13.0462	63.6728
	AMLO	-183.63323	20.10684	.000	-223.0440	-144.2224
	Fox	-9.63371	27.75073	.728	-64.0271	44.7597
Peña	Calderón	-25.31331	19.57047	.196	-63.6728	13.0462
	AMLO	-208.94654	20.11303	.000	-248.3695	-169.5236
	Fox	199.31283	28.13156	.000	144.1730	254.4527
AMLO	Calderón	183.31283	20.10684	.000	144.2224	223.0440
	Peña	208.94654	20.11303	.000	169.5236	248.3695

**Nota:** Esta tabla muestra los resultados de la prueba estadística ANOVA de un factor para comparar medias salariales deflactadas de grupos de trabajadores de la educación del sistema educativo por sexenio con financiación privada durante el periodo 2005-2023 por modelo económico según la ENOE.

Fuente: ENOE (2005-2023).

La segunda prueba ANOVA comparó las medias salariales deflactadas de los grupos independientes de trabajadores de la educación del sector privado por sexenio y demostró que existen diferencias significativas entre los diferentes grupos de docentes. En esta prueba el valor de F es 44.277 y es significativa a un nivel de confianza de 95% o sea, significación de 5%, lo que implica que existen diferencias en general, y se asume

que las diferencias de media de ingreso salarial entre los grupos sexenales de trabajadores de la educación son significativas. No obstante, no todos los contrastes por gobiernos son significativos, lo que no prueba las diferencias salariales entre dichas administraciones.

En los resultados de la ANOVA se puede observar que existió un retroceso salarial en el sexenio de Peña Nieto en comparación con los otros, lo que significa que en este periodo se dio una mayor precarización salarial. Los resultados en esta segunda prueba también rechazan la hipótesis nula ( $H_0$ ) y, por tanto, se acepta la hipótesis alternativa ( $H_a$ ) de que al menos una de las medias es diferente. Es así que se considera que al menos dos de los grupos de trabajadores de la educación del sector privado presentan medias salariales deflactadas significativamente diferentes. No obstante, nuevamente destaca por sus diferencias significativas favorables la gestión de AMLO también para los trabajadores del sector magisterial privado.

En definitiva, los resultados de las pruebas estadísticas implementadas en el estudio dan cuenta de la dependencia de las variables de ingreso salarial y profesionalización (capital humano). Los datos también muestran que los docentes que laboran para el sector público tienen mejores prestaciones salariales respecto a los maestros del sector privado, y que existe una combinación de factores que no se pueden explicar aisladamente y que inciden en la dependencia entre ambas variables.

## **Capítulo V**

# **Sobre la profesionalización y precarización de los trabajadores de la educación en México**

## **5.1 La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México**

La labor como docente de educación básica ha enfrentado varios cambios a lo largo de los últimos sexenios que se promueven por las distintas reformas educativas como las planteadas por la de 2013. Los cambios en la legislación condicionaron la permanencia en el servicio a los docentes, no obstante, hay que aclarar que la profesión docente se considera como una de las más estables en la burocracia mexicana, ya que los profesores son contratados de por vida.

Esta seguridad laboral se vio vulnerada porque a partir de los resultados académicos de los alumnos, se generalizó que el responsable del fracaso educativo era el docente. Por tanto, se planificó la evaluación docente para promocionarse y permanecer en el servicio.

La evaluación consistió en un examen de conocimientos, una planificación implementada y con evidencias. Los evaluadores eran profesores que se habían inscrito a un programa para ser capacitados con la intención de valorar los productos de los profesores. Tras el primer examen en 2014, varios maestros fueron llamados por las autoridades educativas, su evaluación los había valorado como insuficientes. Entonces para nivelarlos, se ofertaron diversos cursos y talleres a los que el maestro debería inscribirse en su tiempo libre, pero la presión ante los bajos resultados obtenidos entre los profesores de mayor edad promovió una avalancha de jubilaciones.

Desde esta perspectiva, Pérez (2014) analizó el proceso de profesionalización docente en el marco de la reforma educativa de 2013, promovida en el gobierno de Peña Nieto. Según Pérez (2014), el Estado mexicano buscó modernizar el sistema educativo para cumplir requerimientos económicos neoliberales por medio de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSP).

Uno de los imperativos que enfrenta actualmente el sistema educativo mexicano, en lo general, es el aseguramiento de la calidad de los aprendizajes bajo el principio de preparar a las nuevas generaciones dentro de un escenario global cada vez más incierto y demandante. De manera particular, en los circuitos de la enseñanza básica dicha exigencia ha dado paso a la creación de reformas educativas acompañadas de programas que buscan reorganizar el trabajo de los docentes. (Pérez, 2014. p.113)

Según la visión gubernamental, por medio de esta ley, se impulsaría la competencia y certificación de los docentes. La propuesta fue un esquema de

competencia que certificaba al maestro en conocimientos teóricos y prácticos para desempeñar su labor. A través de esta organización se reguló por medio de convocatorias, el ingreso, promoción y permanencia de los profesores. Sin embargo, lo que inquietó al magisterio fue que si los docentes reprobaban las evaluaciones tendrían que abandonar su plaza de docente y cumplir funciones administrativas. En definitiva, desde esta perspectiva, el magisterio consideró que sus derechos laborales fueron violentados.

Pérez (2014) discurre que, en el marco de la reforma de 2013, se planteó que tanto el éxito y fracaso de los alumnos eran responsabilidad total del docente. Lo que desde su postura de análisis llevó al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) a definir las competencias y perfiles de los docentes. Para Pérez (2014) es notable la influencia de la teoría del Capital Humano en la educación porque para el gobierno mexicano, es claro, que la educación está ligada al desarrollo económico de la nación. Navarro (2005) define que el “capital humano corresponde al valor que generan las capacidades de las personas mediante la educación, la experiencia, la capacidad de conocer, de perfeccionarse, de tomar decisiones y de relacionarse con los demás” (p. 4).

En la actualidad, el uso de redes informáticas en búsqueda de información y conocimiento tiene una relación directa con el proceso educativo porque desde esta perspectiva se desarrollan las competencias de los individuos. Para Navarro (2005), el capital humano plantea que el crecimiento económico depende del nivel educativo y de la productividad de las personas en los procesos productivos; “Para ingresar a ocupaciones productivas se exige al menos educación media y superior completa y, el no tenerlas, relega a ocupaciones de menor productividad y remuneración” (Navarro, 2005. p. 2).

La profesionalización docente desde el capital humano es una inversión que no solo favorece el desarrollo económico de un país, sino que permite la movilidad social. Pérez (2014) delimitó entre sus observaciones que, desde esta visión teórica e institucional, el conocimiento del docente se convierte en una variable de clasificación, donde se busca reconocer y promocionar a los profesores con mayor conocimiento. El

presupuesto es que el conocimiento tiene un valor agregado que hace más competitivo en el contexto global al maestro que lo posee. Para Pérez (2014. p.115):

Bajo esta configuración histórica, la formación del profesorado se instaura como una de las vías institucionales para asegurar la calidad de los aprendizajes en correspondencia con las demandas de la sociedad del conocimiento. En este empeño, autoridades educativas y diversos agentes plantean la necesidad de dotar de nuevos contenidos a la profesionalización docente como la piedra de toque de la eficacia escolar.

Es así, como la SEP se ha visto en la necesidad de revisar las condiciones de sus programas de profesionalización en las normales, Centros de Actualización del Magisterio y las universidades pedagógicas (UPN). Desde la perspectiva de Pérez (2014), el proceso de profesionalización se dio principalmente en la formación inicial, capacitación y actualización, por tanto, menciona las reformas de las escuelas normales como lo fue la exigencia de bachillerato en 1984 y el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas en 2002. A la par, especifica que en 1978 se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), como una opción de formación inicial para docentes que ya estaban en servicio.

En 1995 se implementa el Programa Nacional de Actualización Permanente (Pronap) con la intención de dotar a los docentes de los conocimientos disciplinares y pedagógico-didácticos acordes a los cambios en los planes y programas de estudio en educación básica. Con ello se instauran los “cursos nacionales de actualización” y los “talleres generales de actualización” orientados a cubrir los vacíos entre la formación inicial y las necesidades de enseñanza que enfrentan los maestros en sus realidades escolares cotidianas. (Pérez, 2014. p.117).

En sumativa, en 2008, se firma entre el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) donde se estableció que uno de los objetivos era reforzar la profesionalización del magisterio con el programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio a cargo de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS). La meta de estas áreas era la de actualizar los conocimientos pedagógicos para articular los diferentes niveles de la educación básica. Pérez (2014, p.117-118) determina que los componentes rectores en la profesionalización del docente desde la política pública educativa se resumieron en:

- 1) Articulación entre la formación inicial y la formación permanente.

- 2) Inserción a programas de estímulos económicos.
- 3) Manejo de una pedagogía centrada en el aprendizaje del alumno.
- 4) Práctica profesional sujeta a evaluación.
- 5) Ingreso a la docencia mediante concurso de oposición.
- 6) Dominio de nuevos enfoques curriculares.
- 7) Ingreso a periodos de prueba como elemento de certificación.

En definitiva, Pérez (2014) expresa que estos componentes o ejes, buscan encauzar al docente a formar una nueva identidad profesional enmarcada en la formación permanente en búsqueda de la calidad educativa. Pérez (2014) añade que la reforma educativa de 2013 considera una necesidad la formación continua impartida por el Estado con programas y cursos diseñados e impartidos por la SEP. Desde esta lógica, se asume que el Estado establece cuales son los niveles y estándares de desempeño que deben cumplir los profesores que, desde mi punto de vista, tienen la intención de homogeneizarlos, ya que no se consideran los conocimientos y la cultura de los diversos contextos del territorio nacional.

A modo de conclusión, para Pérez (2014) la profesionalización se entiende como la formación inicial, capacitación y actualización impartida por el Estado mismo a su personal docente con una visión administrativa. Una profesionalización que tiene como fin programar y controlar el quehacer docente, dejando de lado la mejora de la práctica educativa.

Pérez (2014) añade que el proceso de profesionalización oficial ha tomado mayor peso en los procesos de capacitación y actualización, pero que presenta serias deficiencias. En el análisis de este derrotero, Pérez (2014) considera que la profesionalización que se define como institucional, no establece los mecanismos de formación y selección de los capacitadores, lo que ha generado que los mismos maestros sean quienes se capaciten entre sí, algo que sigue ocurriendo en la actualidad y que genera serias deficiencias.

A lo ya mencionado, se puede agregar que, a pesar del cambio de modelo educativo, en el posneoliberalismo de AMLO, existe una gran oferta de cursos y talleres que sólo son válidos para el USICAMM si son ofertados por los CAM, UPN o normales,

lo que sigue una política meritocrática. El cambio significativo en esta política de profesionalización es que anteriormente en el modelo educativo neoliberal los cursos estaban validados por IES particulares y, por tanto, no estaban diseñados para que incidieran directamente en la práctica educativa.

Por eso, para Pérez (2014), la profesionalización del magisterio solo responde a los requerimientos del sistema neoliberal que ve al docente como un recurso laboral del que el Estado puede prescindir si no cumple con los requisitos en su evaluación. Esta afirmación se puede validar con los datos aportados por la ENOE que mostraron un incremento en el grado de profesionalización a lo largo de los últimos 18 años, lo que confirmaría que los estudios de posgrado se han vuelto un requisito para la promoción e ingreso al servicio docente.

## **5.2 Profesionalización docente: el asesoramiento y las comunidades de práctica**

Según Núñez, Arévalo & Ávalos (2012, p. 12): “Cuando se habla de profesionalización docente, lo que evoca principalmente, es la idea de perfeccionamiento, debiendo ser este último más bien una consecuencia directa y no un objetivo de la profesionalización”. En su investigación sobre la profesionalización docente se cuestiona si desde esta perspectiva se considera que la profesionalización se ha presentado como un fracaso con un punto de vista cerrado y poco visionario.

Para Núñez, Arévalo & Ávalos (2012) la profesionalización se ve como la formación permanente del magisterio con cursos y talleres ofertados por las autoridades educativas. Para ellos, es claro que existen impactos positivos por implementar políticas que favorezcan la profesionalización, sin embargo, los maestros expresan que también están insatisfechos porque aún hay demandas que no han sido subsanadas.

Según Núñez, Arévalo & Ávalos (2012) las autoridades educativas consideran que la profesionalización va a corregir la práctica docente, en cambio, los maestros expresan que existen muchas áreas que no son atendidas por la profesionalización. Por ejemplo, en educación básica existe un catálogo de actualización y capacitación que se ofertan en los centros de actualización. No obstante, este inventario ya está diseñado y no considera la opinión de los profesores para abrir nuevos cursos. Para ejemplificar lo mencionado, desde la experiencia docente, los profesores no cuentan en el catálogo con cursos para

identificar y atender a niños con capacidades diferentes como es el síndrome de Asperger o autismo, solo por mencionar algunos.

En sumatoria y tras el análisis que hacen del estudio de la OCDE (2009), Núñez, Arévalo & Ávalos (2012, p.12) expresan que: “Seguimos, por tanto, entrampados en el mismo problema del desencuentro entre ámbitos de formación (inicial y continua), ámbitos del saber (teoría y práctica, saberes fundamentales y saberes de experiencia) y unidades formadoras (universidad y escuela)”.

Núñez, Arévalo & Ávalos (2012) formulan que existen políticas públicas donde se busca articular la formación inicial, capacitación y actualización de los maestros, como lo es el caso del sistema educativo mexicano. A los docentes que se incorporan al sistema educativo mexicano en la actualidad, se les solicita entre los requisitos para su ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD), cursos y diplomados por un total de 200 horas en educación básica y 400 horas en media superior. En adición, se considera con una puntuación extra si cuentan con estudios de posgrado. Por otra parte, su valoración es mayor si son egresados de las universidades pedagógicas o de las escuelas normales.

La perspectiva del actual gobierno mexicano es integrar la educación inicial con el proceso de profesionalización y, por tanto, con la anterior reforma educativa de 2013, se consideró la figura del asesor acompañante para los docentes de nuevo ingreso. Según Núñez, Arévalo y Ávalos (2012): “El mayor logro se ha manifestado en la instalación de las mentorías como modelo que permite el trabajo de acompañamiento de un docente experto a sus pares, así como a profesores en formación inicial”, hay que recordar que esto no aplicaba para el sistema educativo nacional en 2012.

Por ejemplo, tras la implementación de la reforma de 2013 se creó la figura del asesor de nuevo ingreso: el asesor de docentes de nuevo ingreso, figura que se mantiene en el actual modelo posneoliberal del USICAMM, tiene como funciones el acompañamiento, guía y evaluación de la práctica del profesor de nuevo ingreso por un tiempo no mayor a dos ciclos escolares. Entre los requisitos que se solicitan para postularse a este puesto y que tiene una paga complementaria cada seis meses, están el contar con título y cédula, experiencia mínima de cinco años frente a grupo y tener estudios de posgrado.

Diríamos que dicho acompañamiento potencia la articulación del desarrollo de ambos sujetos. Aun así, hablamos aquí de un proceso que se superpone a otro. El mentor es un docente que ha experimentado desarrollo profesional, en virtud de lo cual está en condiciones de promover el desarrollo de un profesor en formación inicial. (Núñez, Arévalo y Ávalos, 2012. p.12-13)

Desde esta perspectiva, implementada en otros países con anterioridad y que ahora se considera en México, Núñez, Arévalo & Ávalos (2012. p.13) quienes citan a Miller (2002, p. 30) expresan que “la formación antes del servicio no se visualizará como un evento aislado sino, más bien, como el comienzo de un desarrollo profesional permanente”. Hay que recalcar que en México las políticas públicas educativas neoliberales tienen por objetivo que el docente se profesionalice de forma constante. Por ello, se ponen como requisitos para su ingreso, promoción y ascenso, los estudios de posgrado, así como, cursos o talleres del catálogo de capacitación y actualización.

El desarrollo profesional docente se da bajo ciertas dimensiones. Desgagné (2005), expresa que el desarrollo profesional se da desde tres perspectivas, la primera de ellas es la de la identidad. Núñez, Arévalo & Ávalos expresan que el docente se identifica y edifica a lo largo de su trayectoria magisterial con las experiencias profesionales. En la segunda perspectiva, es la ética. Núñez, Arévalo & Ávalos (2012), comentan que el maestro desarrolla una ética con la que da cuenta de sus acciones, el docente actúa y responde según sus valores. Por último, la reflexiva, donde el docente aprende de su experiencia porque pone en juego sus conocimientos, historia de vida, creencias y valores. Núñez, Arévalo & Ávalos consideran lo dicho por Desgagné (2005), quien expresa que estas dimensiones configuran la conciencia profesional del docente. A partir de esta visión Núñez, Arévalo & Ávalos aseveran que la profesionalización docente tiene que ser vista “como un proceso permanente de concientización, cercano al concepto freiriano y, por tanto, de liberación y transformación” (p. 13).

Núñez, Arévalo & Ávalos consideran lo dicho por Giddens (1987), quien hace alusión a la conciencia práctica como lo que los profesores hacen y la conciencia discursiva que no es otra cosa que lo que dicen los docentes sobre su práctica. Desde esta posición teórica, para los investigadores la identidad profesional del docente está en constante desarrollo porque el educando aprende en su labor, por tanto, su propuesta es

poner en el mismo espacio a docentes con distintos años de experiencia junto a los profesores que apenas inician.

Por tanto, para estos investigadores como para Freire (2002, p. 13) es necesario “pensar la práctica como la mejor manera de perfeccionar la práctica”, lo que conlleva la evaluación de la praxis para capacitar teóricamente. “Pensar la práctica sería, entonces, la mejor manera de generar desarrollo profesional” (Núñez, Arévalo & Ávalos, 2012. p. 14). Para estos investigadores el modelo de cursos y talleres no es apropiado, porque no generan la reflexión ni atienden de lleno a los problemas que enfrentan los docentes en la práctica, sin embargo, en el actual modelo educativo posneoliberal de la Nueva Escuela Mexicana se sigue apostando por los cursos y talleres, una herencia neoliberal difícil de erradicar.

A modo de conclusión, Núñez, Arévalo & Ávalos (2012) pugnan por nuevas modalidades en el sistema educativo que favorezcan la profesionalización docente. Consideran que la profesionalización debe dar voz al profesor y reconocer su experiencia, en este derrotero proponen las comunidades de práctica para favorecer la profesionalización por medio de la escritura como propuesta integradora. Consideran que la escritura es una propuesta mediadora dentro de las comunidades de práctica en la construcción de una base de conocimientos profesionales.

En definitiva, la propuesta de Núñez, Arévalo & Ávalos (2012) considera que el maestro novel debe ser acompañado por docentes expertos, la asesoría es una opción como ya se planteaba en la ley del Servicio Profesional Docente de Peña Nieto, pero ellos plantean como iniciativa, las comunidades de aprendizaje donde el lenguaje escrito sea un medio para la interacción y reflexión. Las comunidades de aprendizaje son una propuesta que tiene por objetivo mejorar la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. Las comunidades de aprendizaje tienen como propósito favorecer la convivencia a través del dialogo al implementar acciones y proyectos que hagan eficaz el proceso educativo.

### **5.3 La evaluación en la profesionalización docente**

Con la reforma laboral de 2013, se puso en marcha el sistema de evaluación docente para la mejora y logro de la calidad educativa. Este sistema contempló la evaluación por

examen, estudios de posgrado y el desarrollo de proyectos educativos. Tras recibir la notificación por parte del Servicio Profesional Docente (SPD), los docentes eran informados para inscribirse a un curso de planificación de proyectos con el objetivo de elaborar la secuencia didáctica del proyecto de intervención.

Tras el esbozo e implementación de las actividades, se reunían de nuevo para diseñar las conclusiones y anexar las evidencias. De manera posterior, se presentaba el examen de evaluación y se entregaba el proyecto ya aplicado. La entrega de resultados indicaba si era insuficiente, suficiente o destacada la valoración de cada profesor. En el dado caso de que el docente tuviera una valoración insuficiente se tenía que inscribir en un catálogo de cursos que tenían referencia con el campo que había reprobado, un aspecto crucial en la evaluación era la práctica docente con el desarrollo del proyecto.

El docente que no alcanzaba resultados de suficiencia tenía que cursar a lo largo del siguiente ciclo escolar los talleres o cursos para nivelarse. Tras esto, tenía que volver a implementar su proyecto y presentar su examen. El maestro tenía cuatro oportunidades de presentar la evaluación, en el dado caso de que las reprobará, tenía que cambiar a funciones administrativas. Esta evaluación fue derogada en 2019 con el gobierno de López Obrador, sin embargo, algo que se puede recalcar, es que se consideró el análisis de la práctica docente como uno de los factores determinantes en la evaluación.

Contrario a lo que se podía pensar que pasara con el cambio de modelo educativo, esta política de evaluación no sufrió cambios sustanciales durante el presente sexenio posneoliberal con la nueva figura institucional de evaluación, el USICAMM. La evaluación continua en la actualidad con todos los requisitos previamente establecidos por el SPD de Peña Nieto, incluso se endurecieron. Por ejemplo, a los profesores egresados de IES particulares o autónomas se les excluyó de los puntajes más altos por el hecho de no ser formados en las escuelas magisteriales del Estado. El número de horas de cursos, talleres o diplomados se elevó hasta un total de 400 horas según el nivel de ingreso, se solicitó el inglés como requisito para el ingreso a la docencia en media superior y un cambio sustancial en este periodo al anterior, es que los estudios de posgrado sólo ayudan a obtener una mejor puntuación en el factor de actualización y ya no cuentan como perfil para postularse a una plaza docente.

Tras esta breve remembranza del proceso de evaluación, Trujillo (2015), comenta que en las dos últimas décadas el gobierno mexicano ha responsabilizado al maestro por los bajos logros académicos de los alumnos. Según Trujillo (2015), fue a través de las pruebas y modelos estandarizados que se dieron a conocer los deficientes resultados educativos que tiene nuestro país en educación básica y media superior. Estas pruebas que han sido catalogadas por diversos expertos educativos como excluyentes y discriminatorias, han sido el parteaguas para diseñar cambios al sistema educativo nacional.

Es a partir de este contexto que el proceso de evaluación se comienza a plantear en la RIEB 2011, el acuerdo 592, la reforma laboral de 2013 y el acuerdo, 12/05/18. En este contexto de cambios en el sistema educativo, Schmelkes (2013, p. 119) considera que:

Las evaluaciones tienen como propósito no sólo ubicar a los docentes en un determinado nivel de los criterios básicos de evaluación, sino identificar sus fortalezas y debilidades, así como establecer un programa de formación que permita contar con elementos para superar esas debilidades, mejorar su práctica y tener mejores resultados de aprendizaje con los alumnos.

Desde esta perspectiva, para Trujillo (2015) es necesario evaluar el desempeño del docente, pero sin olvidar que “los maestros deben encontrar los métodos adecuados para la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje siempre en búsqueda de construir estructuras acordes a las demandas que resulte” (p.167). Por tanto, el sistema educativo evalúa al magisterio, pero los profesores deben evaluar a los alumnos para lograr la calidad educativa, este aspecto fue considerado en la evaluación docente del SPD.

Según Trujillo (2015) la política pública educativa considera que evaluar conlleva la aplicación de pruebas estandarizadas e individualizadas tanto a maestros como alumnos. Por tanto, Trujillo (2015) aclara que para las autoridades educativas los resultados exitosos en el sistema educativo se pueden cuantificar con la profesionalización del docente, una política que ha tenido resultados al ponderar los datos de docentes profesionalizados a nivel nacional con la ENOE durante el periodo 2005-2023.

Desde la perspectiva de Trujillo (2015), la práctica reflexiva tiene como fin elaborar una conclusión del ejercicio docente por medio de diversas metodologías como lo es el

diario de campo o la propuesta de trabajo por proyectos. El propósito de la evaluación docente del SPD fue el de estudiar cómo se desarrollaba la práctica docente y qué tanto era capaz el maestro de evaluar, reflexionar y modificar sus acciones.

Se considera que la aplicación de una evaluación al trabajo docente es la oportunidad que tienen los maestros de detener un momento la marcha y reflexionar en el camino de sus grupos, metas y objetivos, y qué se está realizando para llegar a lo propuesto en un inicio de ciclo escolar. La aplicación de instrumentos de valoración es trascendental, ya que eliminan elementos que mitifican cuestiones en las que se tiene poco control o se necesita mejorar. (Trujillo, 2015. p. 169)

En definitiva, la evaluación como proceso conlleva la propia autoevaluación del profesor, como lo propuso en su momento el SPD. A partir de esta idea, Trujillo (2015) cita a Rivas & Sepúlveda (2005, p. 3) quienes declaran que en la autoevaluación del maestro pudieron:

[...] comprobar en este trabajo inicial con los profesores, cuando hablan acerca de su propio trabajo, lo hacen desde una posición idealizada desde la que pretenden darse explicaciones y justificaciones sobre sí mismos, así como sobre la imagen que proyectan de cómo es su práctica profesional.

Algo que sin duda es perceptible en los consejos técnicos es la idealización de la práctica por parte de los profesores. En estas reuniones que buscan el diseño, implementación y evaluación de actividades, los profesores mencionan que la ejecución de sus estrategias tiene como fin el mejorar el rendimiento de sus alumnos. En esta idealización que plantean Rivas & Sepúlveda (2005), discurren que lo que hacen es bueno pero que no logran sus objetivos porque los alumnos no tienen interés, no cuentan con materiales o les falta apoyo de los padres.

Trujillo (2015) expresa que la profesionalización docente es un proceso en el que se debe priorizar la práctica reflexiva del profesor y, posteriormente, generar redes de colaboración para compartir experiencias, algo que ningún gobierno a implementado. En adición, Trujillo (2015) comenta que “los elementos para la profesionalización deberían procurar no centrarse en áreas específicas” (p. 170) como lo es el examen o los estudios de posgrado como lo planteó el SPD en su momento y ahora lo hace el USICAMM, ya que la educación es compleja.

La propuesta de Trujillo (2015) es que las instituciones formadoras de profesores deben modificar y formular nuevos currículos para favorecer el desarrollo de competencias profesionales y que cumplan con las necesidades de la escuela del siglo XXI, esto ya está siendo aplicado en parte en el actual sexenio con el reforzamiento de las IES encargadas de formar docentes. Por último, Trujillo (2015) considera que la formación del docente debe incluir ejercicios de reflexión como objetivo de la profesionalización.

#### **5.4 Aportes para contextualizar la meritocracia en las políticas y culturas docentes**

En la actualidad, el ingreso y promoción al sistema educativo mexicano se enmarca en el discurso político neoliberal, que asume que la movilidad laboral se da gracias al desempeño laboral y el nivel de profesionalización del trabajador. Sime (2014) considera que la meritocracia es un discurso o mecanismo que “legitima políticas de selección, distribución de incentivos y movilidad laboral con base al esfuerzo y desempeño, excluyendo otros factores” (p.111). Por tanto, la meritocracia requiere ser estudiada desde el contexto sociocultural, las políticas educativas y la cultura docente (Sime, 2014). Se puede entender a la meritocracia como el régimen de gobierno en el que la autoridad la ejecutan las personas que están capacitadas según sus virtudes y méritos.

La meritocracia se ha convertido en uno de los discursos legitimadores de las políticas docentes en diversos países de América Latina; es a la vez un discurso conflictivo en las culturas docentes que han permanecido al margen o en oposición a dicho discurso. (Sime, 2014, p.111)

Es así, como Sime (2014) establece tres objetivos en su investigación: “contextualizar los factores que afectan a la meritocracia en el Estado; reconocer los matices del discurso meritocrático en las políticas docentes; identificar tendencias en las culturas docentes que influyen en la meritocracia” (p. 111-112).

Retomando lo dicho por Sime (2014), la meritocracia como mecanismo cuantifica a los individuos para asignarles un puesto por medio de concursos públicos de oposición. Desde esta suposición, se asume que las personas tienen las mismas oportunidades de acceso, pero solo son aceptadas aquellas que obtengan los mejores resultados. A esto se suman las becas a empleados con objetivos académicos como en el caso de los

maestros, donde aquellos que se consideran los más aptos para realizar estudios de posgrados de calidad son beneficiados con permisos y salarios.

En el caso del sistema educativo mexicano, el ingreso, la promoción y la beca comisión son considerados “mecanismos transparentes y consensuados que permitan la selección, distribución de incentivos y movilidad laboral del personal público en base a la evaluación del esfuerzo y desempeños de dicho personal” (Sime, 2014, p.112).

Sime (2014) expresa que la meritocracia tiene dos dimensiones la primera de ellas la excluyente que “tiene lugar cuando nos postulamos para una posición laboral en el Estado, al no considerar criterios como el origen socioeconómico o la influencia política” (p.112). Por otra parte, la afirmativa proyecta que entre los criterios de selección a considerar está “el desempeño de las personas, sus talentos, habilidades y esfuerzos” (Sime, 2014, p.112). Desde esta mirada, Sime (2014) considera que tanto los beneficiados de estos procesos de selección como los rechazados se benefician, los primeros consideran que el sistema es bueno y elige a los mejores y, los rechazados por su parte, son motivados a mejorar para ser aceptados. En definitiva, se estimula un sistema de competencias.

Sin embargo, para Sime (2014) la meritocracia tiene limitaciones, la primera de ellas: la anomalía o corrupción. Desde esta perspectiva, se cuestionan las políticas promovidas por el Estado, por ejemplo, con los procesos de ingreso implementados con el SPD y que siguen con el actual USICAMM, los postulantes han emitido quejas por la falta de plazas y la no asignación a pesar de haber acreditado la evaluación de ingreso. Sobre esto último, por ejemplo, a partir de 2021 en las vacantes de media superior del Estado de México son pocas las horas que se han basificado dando prioridad a los docentes que ya están en servicio y que se promocionan a horas adicionales.

Se ha considerado que el USICAMM se ha vuelto excluyente al considerar que en el caso de media superior es prioridad asignar nuevas horas a docentes que ya tiene basificación, aumentando su carga laboral en lugar de otorgárselas a los maestros que realizan los exámenes de nuevo ingreso, precarizando aún más su situación laboral al ser excluidos. Otra muestra de estas situaciones, lo es la asignación de las direcciones escolares en educación básica, donde los profesores que acreditan las evaluaciones no reciben su nombramiento como director o subdirector porque las plazas reales de

dirección no son reportadas por las autoridades inmediatas o en su caso el sindicato. Estas situaciones generan que se desacrediten las instituciones estatales como lo es el USICAMM ante las acusaciones de corrupción.

Para Sime (2014) otra restricción es la desigualdad y discriminación en los procesos, al considerar que las condiciones en que los empleados presentan sus procesos son desiguales, como por ejemplo el contexto social, por lo que desde su perspectiva, seleccionar a los mejores candidatos mantiene las desigualdades sociales.

[...] la discriminación atenta contra los regímenes meritocráticos en sus diferentes manifestaciones al no permitir valorar los esfuerzos que hacen determinados sectores para postular y asumir puestos en el Estado. (Sime, 2014, p.112)

Por ejemplo, el actual gobierno mexicano cambió las normas establecidas por el SPD en las convocatorias emitidas en el actual USICAMM. Un ejemplo de discriminación en los procesos de ingreso son los puntajes asociados a las escuelas de las que egresan los profesores noveles. En el caso de las normales y UPN, los estudiantes tienen un puntaje mayor al de los egresados de institutos, normal o universidades privadas. Muchos de los alumnos egresados de estas escuelas provienen de entornos sociales con carencias que se encuentran estudiando y trabajando. El estudiar en una escuela privada no significa que los estudiantes cuenten con mayores ingresos, muy a nuestro pesar, estos jóvenes que ya enfrentan dificultades también afrontan programas con excesiva carga lectiva con pocas horas de clase, lo que acrecienta su disparidad educativa en comparación con los alumnos de las IES públicas formadoras de docentes. La meritocracia de Estado determina que es mejor el maestro egresado de las IES públicas que el de las privadas.

Otra limitante, desde la perspectiva de Sime (2014), tiene relación directa con la ineficiencia de la gestión pública que influye en las decisiones del Estado. Este problema “estimula la idea de hacer más exigente la meritocracia en los profesionales del Estado como parte de una estrategia para mejorar la calidad de dichos servicios” (Sime, 2014, p.113). Desde esta configuración, el Estado busca validar su gestión con modificaciones laborales como fue el caso de la evaluación docente en 2013. Esta reforma laboral, mal llamada educativa, responsabilizó a los profesores de los bajos resultados académicos de los alumnos, por tanto, se evaluarían a los docentes y, aquellos no idóneos perderían

sus funciones docentes, además, la profesionalización se volvió un requisito indispensable para mejorar los resultados de los estudiantes.

El ejemplo más claro de la meritocracia en el sistema son las convocatorias de ingreso y promoción al servicio docente con los procesos de la actual USICAMM. En el caso de la promoción horizontal, los puntajes varían. Entre los criterios a valorar están la antigüedad en el servicio. Para ejemplificar, la asignación de los 40 puntos era para profesores con 60 años de servicio. Por otra parte, el nivel académico se considera un total de 20 puntos para los maestros con doctorado. Así mismo se evaluaban las movilidades académicas y cursos por un total de 200 horas en nivel básico y 400 en media superior por un total de 20 puntos. A estos requisitos hay que sumar el puntaje del examen y el de la práctica educativa, que cuenta hasta por un total de 5 años con un valor de 20 puntos. Cabe destacar que la práctica en el servicio solo cuenta a partir de que el postulante se haya titulado. Los años previos como docente no cuentan. Como ya lo mencionó Sime (2014), los requisitos de la meritocracia se vuelven más exigentes para mejorar la calidad de la educación.

Sime (2014) también analiza las políticas docentes que son condicionadas por organismos internacionales para formar a mejores profesores y que a largo plazo sirvieron como base del sistema mexicano. El caso de Chile, con la promulgación de su primera Ley de Estatutos Docentes de 1996, modificada posteriormente con la Ley de Evaluación Docente del 2004, sentó las bases de un sistema de evaluación magisterial. Este sistema se modificó en 2011 sobre una base meritocrática al calificar el desempeño docente, pero a diferencia del sistema mexicano con su reforma educativa de 2013, la “normatividad (chilena) ha tenido cuidado en orientar el carácter meritocrático de la evaluación del desempeño docente bajo una conceptualización y procedimientos que refuercen el carácter formativo y de mejoramiento de la labor pedagógica de los educadores más que sancionador” (Sime, 2014, p.114). Es de destacar que a diferencia de México, en Chile se evalúa al profesor por su ejercicio profesional.

El caso de Colombia desde 2002, con su Estatuto de Profesionalización Docente y las posteriores modificaciones de 2006 y 2009, se regula “el ingreso, permanencia y promoción en la carrera docente están condicionados por evaluaciones que valoran el nivel de preparación académica y profesional de los docentes, y la capacidad de gestión

de los organismos competentes” (Sime, 2014, p.114). La cuestión de los ascensos, Colombia las implementó desde el año 2010, con la problemática de que no existe suficiente información.

Otro país es Perú, que incorporó sus reformas educativas en 2007 y 2012, con el objetivo de abordar la evaluación del desempeño profesional, el cual es reconocido textualmente como uno de los retos de la carrera pública magisterial: “Valorar el mérito en el desempeño laboral” (Sime, 2014, p.115). Las evaluaciones en Perú, según Sime, buscan evaluar el desempeño docente, al corroborar las competencias desarrolladas y el ejercicio del personal pedagógico. En adición, tiene como propósito identificar las necesidades de formación del maestro y optimizar su quehacer. De esta manera, es posible detectar a los educadores que pueden beneficiarse de los incentivos económicos.

Para Sime (2014), es evidente que las políticas meritocráticas valoran de manera individual las cualidades del docente a través de una evaluación formativa que busca fomentar el desarrollo profesional. Es claro, que estas políticas catalogan a los maestros en aquello que son aptos y lo que no. Ambas categorizaciones con implicaciones políticas. Un ejemplo es el salario como un incentivo. Sime aclara que en estos tres países se excluye el resultado académico de los alumnos como factor determinante en la evaluación, ya que la perspectiva es que el maestro mejorará su desempeño con los incentivos monetarios.

Otra perspectiva que asume Sime (2014) en su indagación, es que las evaluaciones se han prestado a la corrupción y el clientelismo sindical. Desde esta percepción, Sime (2014) expresa que los maestros consideran que para mejorar no es necesario esforzarse, hay distintas formas para no presentar las evaluaciones como las del soborno o la solicitud de favores sindicales o, incluso, cursar estudios de bajo nivel académico para cumplir con el requisito de posgrado. Según Sime, estas acciones desmoralizan a varios maestros porque:

La corrupción tiene un alto costo en la cultura de los docentes, debilita la creencia que el esfuerzo y la motivación personal e institucional son la fuente para mejorar profesionalmente y lograr los reconocimientos esperados; esta creencia es agredida sobre todo cuando la impunidad ante hechos de corrupción se arraiga en las instituciones educativas. (Sime, 2014. p. 115)

Sime (2014) considera que dentro de la cultura docente existe un rechazo por la evaluación ante la posibilidad de exclusión y despido castigo como se planteó en nuestro país durante el periodo neoliberal. La cultura docente, según Sime rechaza las modificaciones planteadas en las políticas educativas a pesar de hablar de una mejora salarial, por lo que algunos países han postergado las reformas por temor a la movilización y huelga del sector educativo.

Sin embargo, en México el SNTE siempre se ha mostrado sumiso y colaborativo con la política gubernamental, ha sido históricamente un instrumento político, debido a su estrecha relación con el gobierno, su capacidad de movilización electoral, el control sobre la gestión educativa y la influencia de sus líderes en la política nacional. Esto es evidente, ya que, en los últimos veinte años, la lealtad política del SNTE ha tenido varios giros desde su adherencia al PRI, PAN, PANAL y actualmente a Morena. La evidente filiación política que tiene el sindicato con el gobierno en turno ha facilitado las reformas educativas y sus dirigencias han desalentado la movilización entre sus agremiados.

Es evidente que el SNTE es oficialmente un sindicato dedicado a la defensa de los derechos laborales de los trabajadores de la educación, no obstante, su papel ha sido mucho más amplio, actuando como un actor político clave en la vida pública de México, aliándose al partido en el poder según el sexenio. Este rol ha sido tanto una fuente de poder para el sindicato como un motivo de controversia, especialmente en relación con las tensiones internas y la percepción de que su enfoque ha estado más orientado a la política que a la educación.

Por su parte, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) se ha expuesto como una agrupación de resistencia y lucha por los derechos laborales de sus agremiados, con tendencia de izquierda y contraria al SNTE. La CNTE es una organización sindical que se originó como una corriente disidente dentro del SNTE en respuesta a lo que sus miembros percibían como la corrupción, el corporativismo y la falta de democracia interna en el SNTE, que se opuso férreamente a la reforma punitiva del sexenio de Peña Nieto. En definitiva, desde su creación, la CNTE ha sido una fuerza de lucha por los derechos laborales de los docentes y en defensa de una educación pública, gratuita y de calidad.

# Conclusiones

A lo largo de las últimas tres décadas, las políticas públicas implementadas por los gobiernos neoliberalistas, contemplaron que el desarrollo y aumento de la producción mejoraba con la acumulación de experiencia, conocimientos, formación y desarrollo de habilidades. Es así como, el término de capital humano comenzó a usarse para hacer referencia al factor de productividad económica asociado con el grado académico alcanzado por el trabajador de la educación. Con la implementación de las políticas educativas de profesionalización con el modelo neoliberal el docente se ve obligado a realizar estudios de posgrado, cursos y talleres para cumplir con la exigencia de profesionalizarse y así, acceder a estímulos económicos.

En la presente investigación, haciendo uso de la base de datos de la ENOE (2005-2023) se pudo observar que, a lo largo de los 18 años, en los trabajadores de la educación del sector público como privado, hubo un aumento porcentual significativo de los profesores con estudios de grado y posgrado. Es posible explicar esta tendencia, como una consecuencia directa de las políticas públicas de profesionalización implementadas por los gobiernos neoliberales, como es el caso de la Reforma Educativa de Peña Nieto (2012), donde el grado académico mínimo para ingresar al sistema educativo como docente paso de bachillerato a licenciatura o normal nivelada a licenciatura; pero ya con anterioridad en 1984, desaparecieron los estudios de normal básica de dos años a la que se podía ingresar con solo tener concluida la secundaria. Por consecuencia, entre los requisitos obligatorios que desde entonces se solicitan para postularse como maestro frente a grupo, está la cédula y título de licenciatura, pero a partir de este sexenio también se pone como requisito la experiencia profesional.

Según los datos aportados por el estudio, el grueso magisterial del sector educativo cuenta con el nivel de licenciatura en más de 70% de la muestra, ya que es el requisito mínimo para impartir clases; sin embargo, los datos también evidencian que aún hay un porcentaje alrededor al 2% de profesores de avanzada edad frente a grupo que cuentan con estudios de bachillerato o secundaria. Con esta información se confirma que el magisterio cumple con el requisito de contar con el título de grado y la tendencia es que los maestros se profesionalicen incluso antes de ingresar a laborar.

Las políticas de profesionalización de la SEP consideran que el maestro que se capacita, actualiza y profesionaliza desarrolla nuevas habilidades, adquiere

conocimientos y se apropia de técnicas innovadoras que le facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Adicionalmente, los títulos que presentan les brindan la oportunidad de crecer en su carrera docente como lo exponen los datos de la ENOE, porque pueden promocionarse a puestos de liderazgo como lo son subdirecciones, direcciones y supervisiones escolares. La investigación al respecto explica que los maestros que se profesionalizan también buscan reconocimiento y respeto dentro de su gremio y en la sociedad. La profesionalización genera una percepción de mayor status.

La presente indagación tiene por objetivo dar cuenta del proceso de precarización laboral en el marco de la política pública neoliberal y posneoliberal de profesionalización entre los trabajadores de la educación, en comparación con las percepciones salariales y prestaciones que se vivieron en la etapa del Estado de bienestar. Para cumplir con este propósito, se realizó un análisis documental y cuantitativo para explicar la realidad del trabajador de la educación.

En una primera instancia, se planteó la hipótesis de que *en el modelo neoliberal los trabajadores de la educación se profesionalizan por requisito para acceder a mejores remuneraciones económicas*. En este sentido, se puede afirmar que, como consecuencia de las políticas profesionalizantes aplicadas por la SEP, por medio del SPD (2013) y la USICAMM (2018), los maestros del sistema educativo público duplicaron el porcentaje de profesores con estudios de maestría y triplicaron el de doctorado en un periodo de 13 años. Esto hace evidente que la política profesionalizante se ha interiorizado y que, por consecuencia, los profesores se profesionalizan porque es un requisito planteado en las convocatorias de ingreso y promoción a partir de 2013 y que continúa en el periodo posneoliberal.

Adicionalmente, los cruces de variables exponen que este mismo proceso se repite con los maestros del sector privado donde el porcentaje de profesores con estudios de posgrados aumentó a lo largo de los últimos 18 años, lo que explica una lógica profesionalizante adoptada por el maestro.

La lógica de las políticas neoliberalistas era que aumentando el nivel de escolaridad se contrarrestaría el desempleo entre los jóvenes, lo que generó que México incrementará los años de escolaridad para retrasar el ingreso al campo laboral; es el caso del magisterio, que ahora solicita el nivel de licenciatura como mínimo y si el

postulante tiene estudios de posgrado tiene un mayor puntaje en la evaluación. Es así como, los maestros jóvenes son los que se enfrentan a mayores condiciones de precariedad en comparación con los profesores adultos, porque son los noveles quienes se ocupan sin la certeza de tener un contrato laboral por escrito y seguridad social. Ante este escenario, se ha creado el imaginario de que, a mayor nivel académico, las posibilidades de tener un mejor trabajo serían mayores.

De ahí que, los profesores jóvenes dediquen la mayor parte de su tiempo e ingresos en profesionalizarse para tener un mejor empleo. En la última década, el grado académico de los jóvenes es cada vez mayor en comparación con los maestros adultos al entrar a laborar al sector educativo, lo que explica que los jóvenes buscan tener mayor competitividad académica para lograr su ingreso al magisterio. Esto deja en claro que la tendencia entre los nuevos postulantes es tener un mayor nivel académico desde que se ingresa a laborar.

La ENOE, no dispone de información sobre las IES en las que estudian los educadores, sin embargo, en el periodo neoliberal, las investigaciones existentes exponen que la mayor oferta de programas de posgrado a los que se inscriben los maestros se imparte en IES privadas, que ofrecen una amplia gama de planes de estudio. La mayoría de los maestros se inscriben en IES privadas con programas académicos ejecutivos y de corto plazo para obtener su título de posgrado. Esta gran oferta académica de IES particulares, busca cubrir la gran demanda de profesionales de la educación que busca promocionarse y obtener mejores salarios.

Con la revisión documental, se puede aseverar que tanto para la política neoliberal como posneoliberal del gobierno, la profesionalización del magisterio se considera esencial porque presuponen que con esta se asegura una educación de calidad, el desarrollo profesional continuo, se atienden las necesidades sociales y mejora el salario; claro, sin importar donde estudien sus posgrados los maestros, lo que deja en duda que realmente estén aportando en la mejora de su práctica educativa.

En definitiva, esta hipótesis se sustenta tras la verificación empírica y documental. Los profesores se profesionalizaron durante el periodo neoliberal como respuesta a la implementación e interiorización de una serie de políticas educativas y lo siguen haciendo aun en el periodo nacionalista y posneoliberal. En el actual gobierno posneoliberal, que

ha expresado su repudio al neoliberalismo, las políticas educativas de profesionalización no se derogaron, por el contrario, se endurecieron. Es claro que la administración nacionalista de López Obrador siguió buscando la profesionalización del magisterio como respuesta a dos problemas claves ya existentes, la precariedad salarial del profesor y la mejora de la educación.

Los datos de la ENOE confirman que los trabajadores de la educación tenían salarios poco competitivos a inicios del siglo XX. Ante este panorama se bosquejó la hipótesis: *En el modelo neoliberal y posneoliberal existen diferencias significativas entre el nivel de profesionalización y las percepciones salariales de los trabajadores de la educación del sector público y privado en los diferentes sexenios que comprenden el periodo de estudio.*

La racionalidad de las políticas neoliberalistas establece que tener un mayor nivel de estudios permite a los jóvenes trabajar en unidades económicas formales y, que esto, les da acceso a prestaciones laborales que en el sector informal no se disponen. De hecho, los datos documentales exponen que los jóvenes con menor nivel académico tienen mayor facilidad de integrarse a una unidad económica; sin embargo, sus condiciones laborales suelen ser más precarias, entre ellas el salario. Por tanto, para tener un mejor salario, los maestros jóvenes y adultos se están profesionalizando.

La ENOE (2005-2023), aporta información sobre los salarios mínimos percibidos por los maestros durante todo el periodo de estudio. Para la presente indagación se clasificó el ingreso salarial en 1 a 2 SM, 2 a 5 SM y +5 SM para su análisis. Según los datos obtenidos, en la clasificación de 1 a 2 SM se encuentra el grueso de profesores que cuentan con nivel de licenciatura. Aunque en cada categoría salarial hay un aumento porcentual de profesores con posgrado dicho el periodo, el grueso de docentes profesionalizados en las tres clasificaciones salariales cuenta con estudios de maestría y es menor el porcentaje de educadores con estudios de doctorado, lo que evidencia que los profesores se profesionalizan.

El estudio también muestra que en los últimos dos años en el grupo de docentes clasificados en el grupo de +5 SM, los maestros que tienen estudios de maestría disminuyeron porcentualmente en los últimos cinco años y, a partir de 2023, se ha vuelto un grupo salarial exclusivo de los docentes con doctorado, lo que evidencia que quienes

ganan más son los maestros con más estudios, pero con una variable evidente, tienen más de 30 años; o sea que, la profesionalización y edad son indicadores que inciden en el salario.

Con los datos de la ENOE, es visible que en las tres clasificaciones salariales existe una tendencia hacia la profesionalización de los trabajadores de la educación, aunque como ya se comentó, hay otros indicadores que influyen en el salario; por ejemplo, hay docentes que ganan de 1 a 2 SM a pesar de tener estudios de posgrado. El factor edad juega un papel muy importante. Con el paso de los quinquenios existen retribuciones adicionales que repercuten en el salario. De ahí que puedes tener posgrado, pero un docente adulto recibe una mejor paga por el factor antigüedad o años en servicio. Por otra parte, hay que considerar que los profesores mayores de 30 años tuvieron la oportunidad de integrarse a programas de gratificación salarial con reglas más flexibles como lo fueron CM y Escalafón, lo que les permitió aumentar sus ingresos sin necesariamente contar con el nivel académico de posgrado.

Como complemento, los datos de la ENOE evidencian que la mayoría de la población trabajadora está envejeciendo con una tendencia a tener mayores ingresos salariales, esto se muestra con el conjunto poblacional de maestros mayores de 30 años, que es el grupo etario más grande del magisterio, en comparación con el de docentes jóvenes. La lógica de mercado explica que las remuneraciones salariales son mayores en este grupo porque hay una mayor productividad y calidad debido a la experiencia que tiene el trabajador. Esta lógica de capital humano se sigue implementando en el actual gobierno nacionalista en los procesos de promoción, al calificar con puntajes mayores a los maestros con más años en servicio.

En conclusión, con toda esta información se puede afirmar que, en cada clasificación salarial diseñada con base en la ENOE, aumentó porcentualmente el grado académico de los trabajadores de la educación en el periodo de 2005 a 2023, como una respuesta a las políticas públicas educativas que promueven la mejora salarial por medio de las evaluaciones. Aunque hay que reiterar que no existe una homologación de los salarios, ya que, se pagan diversos conceptos en las nóminas magisteriales dependiendo la región y el subsistema, lo que hace casi imposible cuantificar cuánto gana realmente cada maestro.

Adicionalmente, los datos contrastados en los diferentes análisis realizados confirman que, desde la implementación de las políticas de profesionalización, las proporciones de maestros con posgrado aumentó porcentualmente en cada sexenio, tanto en el sector público como privado. La profesionalización se ha vuelto un requisito para los trabajadores de ambos sectores. La cuestión es que los profesores de educación del sector público reciben una retribución económica por sus estudios de posgrado. Por su parte, los docentes del sector privado se siguen profesionalizando ya que los estudios profesionalizantes les dan mayores oportunidades laborales, sin embargo, en el sector privado los estudios de posgrado no son retribuidos económicamente.

El sector educativo privado se rige bajo otra racionalidad, los dueños de las escuelas determinan los requisitos de contratación y el pago de sus profesores. Buscan personal calificado, pero al ser escuelas pequeñas y depender directamente de sus ingresos, los salarios de sus maestros se encuentran más precarizados como se demuestra en este estudio; pero a pesar de ello, los profesores se siguen profesionalizando porque esto los hace más competitivos.

Con los subsiguientes análisis presentados, fue posible determinar que el sexenio posneoliberal fue el de mayores aumentos salariales para el magisterio, desde que hay datos de la ENOE (2005). Esto tiene una lógica, ya que AMLO homologó los salarios del personal de apoyo (secretarios e intendentes) al de los maestros. Para los anteriores tres sexenios, los datos arrojaron que el más precarizado en cuestión salarial, tanto para el sector público y privado, fue el de Peña Nieto, con el índice más bajo en 2018. Los datos también proyectaron que el proceso de profesionalización continúa y que el porcentual de maestros profesionalizados aumenta, así como su percepción salarial con cada sexenio.

La información de la ENOE, exponen que, en las tres clasificaciones salariales, los maestros que pertenecen al grupo etario mayor de 30 años conforman el mayor porcentaje de estos conjuntos, con lo que se puede asumir que los trabajadores de la educación más jóvenes son minoría en cada grupo salarial. Además, las referencias cuantitativas exhiben que el grueso de maestros jóvenes ocupa el grupo salarial de entre 1 a 2 SM y el de 3 a 5 SM, a diferencia del grupo de +5 SM, donde en el último año sólo hay docentes mayores de 30 años. Con esta información se puede proclamar que los

docentes mayores de 30 años tienen mejores salarios y que los maestros jóvenes se encuentran más precarizados salarialmente. Esto tiene una lógica, en el magisterio se pagan bonos por la antigüedad en el servicio como lo son las primas quincenales por experiencia, lo que provoca un despegue salarial en comparación con los educadores noveles.

Con el paso de los años, los maestros del servicio público tienen mejores percepciones salariales, la permanencia en el servicio profesional es retribuida salarialmente y los años de servicio se han vuelto un requisito en el actual USICAMM para premiar su antigüedad. El actual USICAMM otorga un total de 40/100 puntos en la evaluación para la promoción y de 20/100 en la promoción de ingreso. Este indicador de valoración excluye a los docentes jóvenes sin años de servicio en la mejora de sus condiciones laborales. Hay que destacar que, tanto la política neoliberal como la posneoliberal, ha determinado que en los procesos escalafonarios hay que otorgarles más puntaje a los docentes con más años de servicio, sin evaluar la práctica educativa en el aula.

El análisis de los salarios de los docentes del sector público y privado evidenció que son estadísticamente diferentes. Los datos muestran que el salario del maestro del sector público siempre ha sido superior al del profesor privado a lo largo de los 18 años de estudio y, que durante el periodo de Peña Nieto los salarios de los profesores privados incluso disminuyeron comparados con los del sexenio de Calderón, lo que muestra que la docencia en el sector privado está aún más precarizada que la pública. La revisión documental no exhibe datos sobre la precariedad del sector privado como lo hace del público, incluso se llega a generalizar al magisterio como si todos los docentes tuvieran las mismas prestaciones y salarios. La precarización del magisterio privado raya incluso en la explotación sin que exista una legislación que regule la contratación de profesores.

A partir de las pruebas estadísticas de comparación de medias se valida esta hipótesis y se asevera que existen diferencias estadísticas significativas entre el nivel de profesionalización y las percepciones salariales de los trabajadores de la educación de los sectores público y privado en los diferentes sexenios. Son los docentes del sector público los que en cantidad y porcentaje están más profesionalizados en comparación

del sector privado. Respecto a las percepciones salariales es evidente que los profesores con más ingresos son los del sector público.

Otra de las suposiciones planteadas en el presente estudio es que *durante el sexenio que corresponde al modelo posneoliberal en México la precarización laboral entre los trabajadores de la educación tanto del sector público como privado ha disminuido en comparación con los sexenios del modelo neoliberal*. Es necesario hacer hincapié que el sector terciario, que es donde se ubican los profesionales de la educación, es el que más ha crecido en los últimos años, y es el que presenta la mayor informalidad y precarización.

Los docentes que se integraron al sector informal, (el sector privado sin prestaciones) creció durante el periodo neoliberal que, en su momento, fue visto como una solución por los profesionistas que deseaban ampliar sus ingresos ante la dificultad de tener otro empleo formal. Pero muy a pesar de los cambios planteados contra el outsourcing en México, durante el gobierno posneoliberal, el sector educativo no fue contemplado en la reforma de las contrataciones laborales, lo que condenó a los profesores del sector educativo privado a la explotación laboral.

Con el análisis de comparación de medias fue posible determinar que la escolaridad promedio de los maestros jóvenes aumentó, pero a diferencia de lo que se podría creer, esto no los beneficia en el tipo de contrato laboral, remuneración, jubilación y jornadas laborales. Entorno a este planteamiento los datos de la ENOE (2005-2023) dan cuenta de que, a lo largo del periodo de estudio, el porcentaje de trabajadores no basificados se mantuvo relativamente similares, con excepción del año 2018, en el cual se alcanzó el mayor porcentaje de docentes no basificados. Dicho sea de paso, la información de la ENOE muestra que los porcentajes de docentes no basificados y basificados se ha mantenido en niveles porcentuales constantes a lo largo del periodo de análisis con una breve disminución menor a dos puntos porcentuales en el sexenio de López Obrador.

Otra variable considerada en el estudio es la de seguridad social, que es la atención médica que recibe el trabajador. Según la ENOE (2005-2023), el sexenio donde se registró el mayor porcentaje de personal docente sin acceso a la seguridad social fue durante el de Peña Nieto (2012-2018). Por el contrario, la política antineoliberal del

sexenio de AMLO arrojó los mayores porcentajes de trabajadores del sector educativo con acceso a la salud de los últimos 18 años, por lo que se puede afirmar que se ha disminuido la precarización en cuanto al acceso a esta prestación laboral.

Sin embargo, recibir atención médica no asegura que esta sea de calidad, un indicador de la precariedad. Por ejemplo, en el Estado de México el sector educativo recibe atención médica de tres instituciones: los profesores federales son atendidos en el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), los maestros estatales en el Instituto de Seguridad Social del Estado de México y Municipios (ISSEMYM) y algunos docentes de escuelas particulares en el Instituto Mexicano de Seguridad Social (IMSS). Aunque estas son instituciones de seguridad social, entre ellas hay diferencias significativas en el servicio y se puede recibir atención médica pero no de calidad.

Los datos arrojaron que hay docentes que no tienen seguridad social, en su mayoría maestros que trabajan en el sector privado, el segmento del sistema educativo que no está regulado, lo que precariza aún más la labor docente. En el sistema educativo público, es obligatorio brindar seguridad social a los maestros que cumplen actividad frente a grupo, ya que los descuentos de seguridad social son conceptos que se aplican a todos los que disponen de una plaza. Respecto a la seguridad social por jubilación, la ENOE no arroja información de los docentes que laboran y podrían acceder a la jubilación, pero tras la revisión documental, es posible determinar que aquellos profesores que ingresaron al servicio magisterial después de 2007 no cuentan con esta prestación.

Una variable más en el análisis de la precarización laboral tiene que ver con el número de empleos que tienen los profesores. Según la ENOE (2005-2023), el sexenio con mayor número de profesores con doble trabajo fue el de Calderón, el mínimo histórico se alcanzó en 2022, con un breve repunte en el 2023, durante la gestión de López Obrador. Estos informes muestran que, a lo largo del periodo de estudio de la ENOE (2005-2023), un mínimo del 10% del total de los trabajadores tenía doble empleo, un indicador de precariedad, ya que uno de cada diez maestros tiene que complementar sus ingresos con otro empleo.

La revisión documental expone que los docentes han optado por otro empleo (multichambismo) ante los bajos salarios que tienen y la brecha generada por los programas de promoción implementados. Es común que los maestros se dediquen a la venta de diversos productos dentro de su mismo centro de trabajo, que se desempeñen en un doble turno o que cubran horas en escuelas particulares. Es evidente que, el tener dos empleos es un indicador de precariedad, que incide en su desempeño y que alcanzó su punto álgido durante el periodo neoliberal y que se ha normalizado.

Otro indicador de precariedad del que se habla en la revisión documental es la extenuante carga administrativa a la que se ha hecho acreedor el docente durante los últimos sexenios. Herencia de la política Neoliberal, el trabajo extracurricular es una constante que se extiende al gobierno posneoliberal con planificaciones de clase, programa analítico, vinculación de contenidos, curso de diagnóstico, cursos de promoción, evaluaciones de lectura y matemáticas que conllevan tiempo dentro y fuera del aula. La carga administrativa distrae al profesor de su labor principal que es impartir clase, esto puede ser catalogado como sobreexplotación.

La hipótesis sobre disminución de la precarización laboral entre los trabajadores de la educación tanto del sector público como privado en comparación con los sexenios del modelo neoliberal no se prueba. Los datos estadísticos muestran que existe una mejora en el ingreso salarial, en las basificaciones y en el acceso a la seguridad social. El análisis documental da cuenta de que el gobierno nacionalista y posneoliberal ha puesto énfasis en la mejora de las condiciones laborales de los maestros, pero sólo del sector público, aunque con un avance porcentual mínimo. Así mismo, se ha intensificado el trabajo administrativo del profesor, lo que genera que labore fuera de su horario regular, realice cursos y sea responsable del bajo rendimiento académico sin importar las circunstancias de sus alumnos.

A pesar de las mínimas mejoras en las condiciones laborales de los profesionistas de la educación, hay que aclarar que estos beneficios sólo son para los maestros del sector públicos y que el gobierno queda en deuda con los profesores del sector privado ante la nula legislación entorno a los salarios y prestaciones laborales a las que se hacen acreedores. Es evidente la tolerancia de los diferentes gobiernos en México para el

empleo informal en el sector educativo, un trabajo caracterizado por la precariedad, lo que promueve la pobreza laboral de los profesionistas de la educación.

A modo de conclusión, las mejoras en las condiciones laborales son poco limitadas, pero los datos de la ENOE muestran un progreso relativo en estos indicadores, por lo que se puede aceptar que el sexenio de López Obrador ha trabajado en mejorar las condiciones laborales cuantitativas de los docentes del sector público.

*La política pública educativa de profesionalización impuesta durante el periodo neoliberal ha cambiado durante el periodo posneoliberal en México;* esta hipótesis plantea que, durante periodo de gobierno de AMLO, las políticas públicas de profesionalización impuestas durante los gobiernos neoliberales cambiaron o fueron derogadas. Tras la revisión documental de los legajos oficiales, se expone que durante el gobierno de AMLO hubo cambios en la legislación educativa, en particular en lo relacionado con la profesionalización de los docentes. Estos cambios se realizaron principalmente a través de la reforma educativa aprobada en 2019, la cual reemplazó la reforma educativa implementada durante la administración de Peña Nieto.

El cambio más relevante en cuanto a la profesionalización docente en el sexenio de AMLO fue que la reforma educativa de Peña Nieto vinculaba la permanencia de los docentes en sus puestos con la evaluación obligatoria y, por el contrario, bajo la nueva ley aprobada en 2019, las evaluaciones dejaron de ser punitivas y retomaron un enfoque formativo, diagnóstico y voluntario. Para el gobierno posneoliberal el objetivo es que las evaluaciones sirvan para mejorar la formación y el desempeño de los maestros, no para sancionarlos o despedirlos.

La nueva reforma educativa establece la creación del USICAMM, el cual sustituye al Servicio Profesional Docente para la evaluación en el ingreso y promoción en el servicio magisterial. Las autoridades educativas expresan que este sistema está orientado a garantizar el desarrollo profesional de los docentes mediante un proceso de selección justo y equitativo basado en los méritos y las capacidades. Se busca que los maestros tengan acceso a mejores programas de formación continua y capacitación. Además, uno de los objetivos de la reforma es la revalorización social del magisterio con la profesionalización como el derrotero para lograrlo.

Muy a pesar de lo que se expresó a inicios del sexenio, la meritocracia sigue vigente en los actuales procesos de evaluación del USICAMM, por tanto, se exige al profesional de la educación que realice estudios de posgrado, así como una constante capacitación para mejorar la educación. El USICAMM plantea que, para el ingreso y promoción, los docentes cursen un total de 200 a 400 horas anuales en cursos y diplomados y además cuente con estudios de posgrado para tener un mayor puntaje en las evaluaciones, una tendencia heredada del gobierno pasado.

La política neoliberal que ve al docente como un capital humano sigue vigente en este sexenio, se le exige al maestro que se prepare más y lo haga fuera del horario escolar. Por ejemplo, para el presente ciclo escolar 2024-2025 se les indicó a los profesores que deberían realizar un curso obligatorio llamado MEJOREDU, además, constantemente se envían enlaces del USICAMM para que los maestros estén en capacitación. Por otra parte, los estudios de posgrado también son un requisito para mejorar el ingreso salarial y la promoción, una constante que se sigue aplicando desde la etapa neoliberal.

El gobierno posneoliberal no cambió la política educativa entorno a la profesionalización, sino por el contrario, la endureció con el propósito de mejorar los resultados académicos, por lo cual, se dio prioridad a las escuelas normales como las principales instituciones formadoras de docentes, esto incluyó las reformas curriculares para adaptarlas a los nuevos enfoques educativos y dar mayor peso a la formación humanística y pedagógica.

## Referencias Bibliográficas

- Ackerman, E. (2021). Posneoliberalismo realmente existente en México. *Política y gobierno*, 28(2) pp.1-8.
- Alaníz, C. (2018). La docencia en el nivel básico en México: de la profesionalización a la Precarización. *Revista de Investigación Apuntes*, 8(2). pp. 49-77.
- Alcántara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006. *Revista Iberoamericana de Educación*, (48). pp. 147-165.
- Alesina, L., Bertoni, M., Mascheroni, P. Moreira, N., Picasso, F., Ramírez, J. & Rojo, V. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. Montevideo: Universidad de la República.
- Apple, M. (1995). *Trabajo docente y textos: economía política de las relaciones de clase y género*. Buenos Aires: Paidós.
- Apple, M. (1999). El Neoliberalismo en Educación. *Revista Docencia*, (9). pp. 22-29.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. & Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Chile: Universidad ARCIS- AFEFCE.
- Arias, A., Arias, D., Navaza, M. & Rial, M. (2009). *El trabajo por proyectos en infantil, primaria y secundaria*. España: Editorial de la Junta de Galicia.
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación Introducción a la metodología científica*. Caracas: Editorial Episteme.
- Arias, J., Villasís, M. & Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2). pp. 201-206.
- Aristóteles. (1968). La Política. En: *Obras Maestras*. Barcelona: Editorial Iberia.
- Arnau, J. & Bono, R. (2008). Estudios longitudinales. modelos de diseño y análisis. *Escritos de Psicología*, 1(2). pp. 32-41.

- Ávila, M. (2005). Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1). pp. 159-174.
- Ávila, L. (2007). Educación superior privada durante la reforma neoliberal en dos regiones de Michoacán. *Perfiles Educativos*, 29(115). pp. 72-92.
- Ayala, S. (2009, 1-25 de septiembre). *Salarios 1970-2000: el caso de los profesores de educación primaria en el estado de Jalisco*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México.  
[https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_09/ponencias/0372-F.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/0372-F.pdf)
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Grupo Editorial Patria.
- Ballesteros, A. (2005). La noción beruf en la sociología de Max Weber y su inserción en la sociología de las profesiones. *Sociológica*, 20(59). pp. 61-91.
- Barriga, O. & Henríquez, G. (2011). La relación Unidad de Análisis-Unidad de Observación-Unidad de Información: Una ampliación de la noción de la Matriz de Datos propuesta por Samaja. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (1). pp. 61 - 69.
- Basurto, M. (2014). La identidad del docente novel nace en la formación inicial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(1).
- Bauman, Z. (2007). *Los Retos de la Educación en la modernidad Líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beatriz, L. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos del Estado de Bienestar? *Lecciones y Ensayos*, 81. pp. 133-167.
- Becker, Gary (1964). *Human Capital: a theoretical and empirical analysis*. Columbia: University Press.

- Becker, G. (1983). *El capital humano*. Madrid, España: Alianza Editorial
- Becker, G; Murphy, K. & Tamura, R. (1990). Human Capital, Fertility, and Economic Growth. *Journal of Political Economy*, 98(5), pp. 12-37.
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), pp. 285-211.
- Benavides, B. (2009). *Contexto social de la profesión*. México, D.F.: Patria.
- Bizberg, I. (2012). "El régimen del bienestar mexicano, del corporativismo al asistencialismo." En I. Bizberg y S. Martin (Eds.), *El Estado de Bienestar antes la globalización: el caso de Norteamérica* (pp. 147-178). Ciudad de México, México: El Colegio de México
- Bonilla, L. (2021). *Inversión en Educación, Salarios y Condiciones de Trabajo de los y las Docentes en América*. Caracas: CII-OVE.
- Boffi, Santiago (2015). "Precariedad laboral en las regiones argentinas: Una cuestión Pendiente". *Estudios de Deps. Desarrollo económico y Política Social*. Disponible en: <http://estudiosdeps.org/precariedad-laboral-en-las-regiones-argentinas-unacuestion-pendiente/>. Consultado el 11 de marzo de 2022.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2 (5), 11-17.
- Bourdieu, P. (1989). El espacio social y la génesis de las "clases". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 3(7), 27-55.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción*. Madrid: Taurus.

- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2000b). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Camacho, S. (2020). La reforma educativa de Enrique Peña Nieto: ¿Política pública en blanco y negro? *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. 8(16). pp. 122-139.
- Cano, E. (1998). La lógica de la precariedad laboral: el caso de la industria valenciana del mueble. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, (13). pp 207-227.
- Cano, A. (2012). Zedillo y la educación: rendido ante la Maestra. *El Cotidiano*, 172. pp. 60-64.
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: “con Bourdieu y contra Bourdieu”. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 10, 31-45.
- Cárdenas, J. (2018). *Investigación cuantitativa. Material Docente, No. 8*. Berlín: trAndeS - Programa de Posgrado en Desarrollo Sostenible y Desigualdades Sociales en la Región Andina.
- Cardona, M; Montes, C; Vásquez, J; Villegas, N. & Brito, T. (2007). *Capital humano: una mirada desde la educación y la experiencia laboral*. Medellín: Universidad EAFIT.
- Carr-Saunders, A. & Wilson, P. (1933). *The Professions*. Oxford: Clarendon Press.
- Carrillo, L. (2008). La gestión escolar en las instituciones educativas. *Synthesis*, 46. pp. 1-12.
- Casanova, H. & López, J. (2013). Educación superior en México: los límites del neoliberalismo (2000-2010). *Linhas Críticas*, 19(38). pp. 109-128.

- Castel, R. (2006). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castillo, D. (2008). Precarización del empleo urbano asalariado privado en Panamá: determinantes sociodemográficos y sociolaborales. Tesis de Doctorado. México, D.F: Colegio de México.
- Castillo, D. (2009). *Los nuevos trabajadores precarios*. México: UAEMex.
- Castillo, D. (2022). Modelo de desarrollo, precariedad laboral y nuevas desigualdades sociales en América Latina. *Revista de la CEPAL*, (136). pp. 47-64.
- Castillo, D., Arzate, J. & Arcos, S. (2019). *Precariedad y desaliento laboral de los jóvenes en México*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Cazenave, A. & Levín, P. (2021). Adam Smith: el capitalismo y su frustrado proyecto de civilización. *Revista Cultura Económica*, (101). pp. 50-66.
- Chacón, P. & Rodríguez, N. (2009). La Alianza por la Calidad de la Educación: más de lo mismo. *Educere*, 13(46). pp. 645-654.
- Conasami. (2023).
- Cortés, M. & Iglesias, M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación*. Campeche: Universidad Autónoma del Carmen.
- Cruz, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206.
- Cuevas, H. (2015). Precariedad, Precariado y Precarización. Un comentario crítico desde América Latina a The Precariat. The New Dangerous Class de Guy Standing. *Polis, Revista Latinoamericana*, 1(40). p. 313-329.
- Dahrendorf, R. (1986). *La flexibilidad del mercado de trabajo*. Madrid: Colección informes OCDE- Ministerio del Trabajo.

- Del Canto, E. & Silva, A. (2013). Metodología Cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 3(141). pp. 25-34.
- Del Valle, A. (2009). Sistema de bienestar, servicios educativos y desigualdad en América Latina. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 6(8). pp. 163-199.
- Delgado, M. & Llorca, J. (2004). Estudios longitudinales: concepto y particularidades. *Revista Española de Salud Pública*, 78(2). pp. 141-148.
- Druker, P. (1996). *Post-capitalism society*. Nueva York: Harper Business.
- Durkehim, E. (1998), *La división del trabajo social*. Ciudad de México: Editorial Colofón.
- Echenique, L. & Muñoz, A. (2013). Los alcances de la reforma educativa en México y el difícil equilibrio entre autoridad del gobierno y gobernabilidad sindical. *Espacios Públicos*, 16(36). pp. 77-92.
- Escobar, F. (2008). La esquiiva definición del derecho, a la luz de los códigos mesopotámico. *Vniversitas*, (117). pp. 65-114.
- Esquivel, G. (2015). *Desigualdad extrema en México. Concentración del poder económico y político*. México: Oxfam.
- Etchegaray, R. (2000). *Dominación y política*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Fardella, C. (2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de Psicología*, 21(1), 209-227.
- Farge, C. (2007). El Estado de bienestar. *Enfoques*, 19(1-2). pp. 45-54.
- Favieri, N. (2017). Precariedad laboral: concepto, variables y propuesta de análisis. *De prácticas y discursos*, 6(7), pp. 1-20.

- Fermin, E. & Naim, N. (2001). El Estado Nación en las Teorías de la Globalización. En: *Equidad y Globalización. Memorias de la Primera Conferencia Regional de la Asociación Internacional de Sociología*. Venezuela: CLACSO.
- Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto profesión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2). pp. 23-39.
- Figuroa, A. (1996). *Teorías económicas del Capitalismo*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Figuroa, C. & Cordero, B. (2011). *¿Posneoliberalismo en América Latina? Los límites de la hegemonía neoliberal en la región*. México: Universidad de Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélez Pliego
- Flores, A. (2014). Aspectos fundamentales de la Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013 en México. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 9(17). pp. 174-202.
- Flores, M. (2016). La globalización como fenómeno político, económico y social. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 34(12). pp. 26-41.
- Freidson, E. (2001). La teoría de las profesiones. Estado del arte Eliot Freidson. *Perfiles Educativos*, 23(93), 28-43.
- Foucault, M. (1970): *El orden del discurso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- García, Á. (2020). *Posneoliberalismo: tensiones y complejidades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO-Prometeo.
- García, C. (2001). Equidad y gratuidad en la educación superior venezolana. Algunos elementos para la discusión. *Revista de la Educación Superior*, (117). pp. 79-85.

- García, K (2017). Procesos de integración social de inmigrantes en escuelas de Huelva, España: Diversidad cultural y retos educativos. *Revista de Educación Alteridad*, 12(2). pp. 188-200.
- García, L. (2023). *Educación y experiencia. Elementos estratégicos para la inclusión laboral de jóvenes en México. Un acercamiento a la realidad de las y los jóvenes, período 2005-2021*. Tesis para obtener el grado de maestría. Toluca: Uaemex.
- Germani, G. (1962). *Política y sociedad en una época de transición*. Buenos Aires, PAIDOS.
- Giroux, H. (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Harvard Educación Review*, 3.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires – Madrid: Amorrortu Editores.
- Giroux, H. (2007). Paulo Freire: entre la persona y el político. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, (29), 141-145.
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, (17), 13-26.
- González, O. (2015). Globalización, neoliberalismo, reformas educativas y creatividad. *Ra Ximhai*, 11(4), pp. 413-423.
- Guevara, I. (2002). *La educación en México. Siglo XX*. México: UNAM.
- Gutiérrez, A. (1997). *Bourdieu y las prácticas sociales*. Argentina: Universidad de Córdoba.

- Gutiérrez, A (2015). La identidad cultural como contenido transversal en el diseño de los proyectos de aprendizaje de instituciones educativas de la UGEL 06 de Lima. Tesis para obtener el grado de Master en Educación. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Habermas, J. (1994). *Ensayos políticos*. Barcelona: Península.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Octaedro.
- Heinz, T. (1988). Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. *Revista de Educación*, (285), 17-92.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hobbes, T. (1984). *Leviatán: o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. México: FCE.
- Ibarra, E. (2002). "La 'nueva universidad' en México: transformaciones recientes y perspectivas". *Revista mexicana de investigación educativa*, 7(14), 75 105.
- Ibarra, E. (1992). *La Universidad ante el espejo de la excelencia*. México: UAM–Iztapalapa.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional (3era Ed.)*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Imbernón, F. (1999). Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (34), pp.123-132.

Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En Carlos Marcelo (coord.), *La función docente*, pp. 27-45. Madrid: Síntesis.

INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.

INEGI. (2021). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Nueva Edición. ENOE. Diseño Muestral. [Archivo PDF] Obtenido en: [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enoe/15ymas/doc/enoe\\_n\\_diseño\\_muestral.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enoe/15ymas/doc/enoe_n_diseño_muestral.pdf).

Lara, G. & Colín, G. (2007). Sociedad de consumo y cultura consumista. *Nueva Época*, 20 (55). pp. 211-216.

Larrosa, F. & García, J. (2012). Diferencias culturales en deberes y derechos entre los docentes de infantil-primaria y secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3). pp. 307-320.

Larroyo, F. (1967). *Historia comparada de la Educación en México*. México: Porrúa.

Lechuga, S. (2009). Reseña de "Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo" de Margarita Noriega (coord.). *Tiempo de Educar*, 10(20). pp. 497-507.

Locke, J. (1997). *Ensayo sobre el gobierno civil*. México, FCE.

López, M. & Gutiérrez, L. (2019). Como realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *REIRE*, 12(2). pp. 1-14.

Lozano, M. & Solano, J. (2020). Exclusión laboral en los jóvenes de España y México, 2005 a 2017. *Ciencia UAT*, (1), pp. 133-146.

Maquiavelo, N. (1952). Discursos sobre la Primera Década de Tito Livio. En: *Obras Políticas*. Buenos Aires: El Ateneo.

Maquiavelo, N. (1980). *El Príncipe*. Bogotá: Editorial Bruguera.

- Mariñez, F. (2007). El reto del bienestar: ¿estado o gobernanza? *Revista Venezolana de Gerencia*, 12(38). pp. 167 – 182.
- Martínez, F. (2002). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista Iberoamericana de Educación*, (27). pp. 35-56.
- Martínez, G. (2006). *El Estado mexicano del bienestar*. México: Porrúa.
- Martínez, K., Marroquín, J. & Ríos, H. (2019). Precarización laboral y pobreza en México. *Análisis Económico*, 34(86). pp. 113-13.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, (20). pp. 165-193.
- Martínez, P., Ballester, J. & Ibarra, N. (2018). Estudio cuasiexperimental para el análisis del pensamiento crítico en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), pp. 123-132.
- Merton, R. La división del trabajo social de Durkheim. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (99), 201-209.
- Marx, K. (1955). *Prólogo de la contribución a la crítica de la economía política*.
- Marx, K. (2014). *Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel*. España: Pre-textos.
- Mincer, J. (1958). Investment in human capital and personal income distribution. *The Journal of Political Economy*. 66(4). pp. 281-302.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience and Earnings, National*. New York: Bureau of Economic Research.
- Montesquieu, C. (2003). *Del Espíritu de Las Leyes*. Madrid: Alianza.

- Morales, Y., Socorro, A., & Rojas, A. (2017). La profesionalización del profesorado en el proceso de gestión de la investigación. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 6-12.
- Moreno, P. (1995). Neoliberalismo económico y reforma educativa. *Perfiles Educativos*. (67).
- Moreno, P. (2004). La política educativa de Vicente Fox (2001-2006). *Tiempo de Educar*, 5(10). pp. 9-35.
- Moreno, K. & Soto, R. (2013). Políticas neoliberales en el contexto chileno: la profesión docente bajo la lógica mercantil. *Educere*, 17(58), 395-401.
- Narro, J. (2004). La herencia de Flexner. Las ciencias básicas, el hospital, el laboratorio, la comunidad. *Gaceta Médica de México*, 140(1).
- Navarro, Iván. (2005). Capital humano: Su definición y alcances en el desarrollo local y regional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(35). pp.1-39.
- Navarro, M. (2006). Modelos y regímenes de bienestar social en una perspectiva comparativa: Europa, Estados Unidos y América Latina. *Desacatos*, (21). pp. 109-134.
- Nemiña, R; García, M. & Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1- 13.
- Nocera, P. (2006). Mediaciones conceptuales en la sociología de Max Weber. A cien años de “la ética protestante y el espíritu del capitalismo”. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 13(1). pp. 1-26.
- Núñez, M. (2007). Las variables estructura y función en la hipótesis. *Revista de Investigación Educativa*. Vol II (20), 169-179

- Núñez, M., Arévalo, A. & Ávalos, B. (2012). Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2). pp. 10-24.
- Oates, W. (1972). *Fiscal federalism*. Nueva York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Ordóñez, G. (2002). El Estado de bienestar en las democracias occidentales: lecciones para analizar el caso mexicano. *Región y sociedad*, 14(24), 99-145.
- Ortega, F. (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo. *Educativo Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 47(1). p. 43-62.
- Ortiz, G. (2014). *La política de profesionalización de los maestros de educación básica en Baja California: trayectoria, significados e implicaciones 1992-2012*. Tesis para obtener el grado de Maestría. Tijuana: Colegio de la Frontera Norte.
- Palomar, C. (2007). Reseña: Los retos de la educación en la modernidad líquida. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 3 (5), pp. 1-4.
- París, G., Tejada, J. & Coiduras, J. (2014). La profesionalización de los profesionales de la formación para el empleo en constante [in]definición en Europa Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(2). pp. 267-283.
- Parsons, T. (1939). Las profesiones y la estructura social. en *Ensayos de teoría sociológica*. Buenos Aires: Paidós
- Parsons, T. (1954). *Ensayos de teoría sociológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, G. (2004). *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas*. Madrid: Narcea.

- Pérez, A. (2014). La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales. *El Cotidiano*, (184),113-120.
- Pérez, A. (2015). ¿Qué docente? ¿Para qué escuela? La formación del pensamiento práctico. La escuela desbordada en la era digital. En R. Hevia (Ed.), *Formación continua y desarrollo profesional docente. Ponencias del Seminario Internacional, noviembre, 2013*. Santiago, Chile: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Petit, G. (1988). Política y Burocracia. *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 50. Núm. 2. pp. 179–220.
- Puga, R. (2009). Formación continua y un mal entendido fundamental: lecciones de la práctica. En C. Sotomayor y H. Walker (Eds.), *Formación continua de profesores ¿cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar?* (149-178). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Quecedo, R. & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14). pp. 5-39
- Ramírez, B. & Valencia, A. (2008): *La Ley del ISSSTE ¿y las pensiones?* México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Redondo, J. (2009). La educación chilena en una encrucijada histórica. *Diversia*, (1), 13-39.
- Reichardt, C. & Cook, T. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Rivera, L., González, R. & Guerra, M. (2021). Expulsados de la seguridad. precariedad docente en México. *Trabajo y Sociedad*, 22(37). pp.569-587.

- Rodríguez, A., Paredes, X., Vera, V. & Milanés, R. (2022). La profesionalización docente, un enfoque diagnóstico en la Universidad de Guayaquil. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(5). 472-477.
- Rodríguez, J. & Leyva, M. (2004). Profesionista y trabajo en México: dilemas y posibilidades. En torno a los egresados de la UAM. *El Cotidiano*, 20(126), 1-14.
- Romer, P. (1990). Endogenous Technological Change. *Journal of political economy*, 98(5). pp. 71-102.
- Romo, R. (1997). Proyecto neoliberal, educación y docentes. *Revista Electrónica Sinéctica*, (10). pp. 1-6.
- Rosanvallon, P. & Fitoussi, F. (2019). *La nueva era de las desigualdades*. Argentina: Ediciones Manantial.
- Rousseau, J. (1999). *El contrato social*. Buenos Aires: Losada.
- Rubio, J. (2010). Precariedad laboral en México Una propuesta de medición integral *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, 7(13). pp. 77-87.
- Sánchez, A. (2007). La capacitación y adiestramiento en México: regulación, realidades y retos. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 5. pp.191-228.
- Sánchez, D. (2005). Capitalismo, desarrollo y Estado. Una revisión crítica de la teoría del Estado de Schumpeter. *Revista de Economía Institucional*, 7(13). pp. 81-100.
- Sánchez, M. & Corte F. Competitividad y exclusión. Una década de carrera magisterial en Tlaxcala. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 36 (3-4). pp. 293-315.
- Sánchez, M. & Corte, F. (2012). La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 42(1). pp. 25-54.

- Sánchez, M. & Del Sagrario Corte, F. (2012) La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37(1) pp. 25-54.
- Santibáñez, L. (2002). ¿Están mal pagados los maestros en México? Estimado de los salarios relativos del magisterio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32(2). pp. 9-41.
- Santibáñez, L., Rubio, D & Vázquez, M. (2018). *Formación Continua de Docentes: Política Actual en México y Buenas Prácticas Nacionales e Internacionales*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Sartori, G. (1986). *La política, método, ciencia y filosofía*. México: FCE.
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI*. México: SEP.
- SEP. (2006). *Libro blanco. Programa Enciclomedia (2006-2012)*. México: SEP.
- SEP. (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México: SEP.
- SEP. (2015). *Sistema de indicadores educativos (INDISEP)*. México: SEP-SEMARNAT  
 Disponible en:  
<http://planeacion.sep.gob.mx/estadistica/sistesepportal/sistesep.html> Fecha de consulta: diciembre de 2022
- SEP, (2020). *Perfil profesional, criterios e indicadores para personal con funciones de asesoría técnica pedagógica Ciclo Escolar 2020-2021*. México: SEP.
- Sime, L. (2014). Aportes para contextualizar la meritocracia en las políticas y culturas docentes. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 19(2). pp. 111-119.
- Schmelkes, S. (2013). La evaluación del desempeño profesional docente. En *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 111-122). México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.

- Schmelkes, S. (2018). *Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México: INEE.
- Schultz, T. (1960). Capital Formation by Education. *The Journal of Political Economy*, 68(6).
- Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1). pp. 1-17.
- Smith, A. (2004) [1776]. *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Suárez, F. (1965). Los economistas en la Argentina: un estudio de sociología de las profesiones. *Revista Latinoamericana de Sociología, ITDT*.
- Tanck, D. (2010). *Historia mínima de la educación en México*. México: El Colegio de México.
- Tapia, G. (2020). Comentario de actualidad: El post-neoliberalismo en México ¿un movimiento fuera del péndulo político-ideológico latinoamericano? *Epikeia*, (41). pp. 1-7.
- Téllez, G. (2002). *Pierre Bourdieu: Conceptos básicos y construcción socioeducativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Teijeiro, M., García, M. & Mariz, Rosa. (2010). La gestión del capital humano en el marco de la teoría del capital intelectual. Una guía de indicadores. *Economía Industrial*, (378). pp. 45-57.
- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tenti, E. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, (54), 60-73.

- Trujillo, R. (2015). La evaluación en la profesionalización docente. En Trujillo, J., Rubio, P. & García, J. (Coords.). *Desarrollo profesional docente: las competencias en el marco de la reforma educativa* (pp. 165-170). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José Medrano.
- Urteaga, E. (2008). Sociología de las profesiones: Una teoría de la complejidad. *LAN HARREMANAK*, 18, 169-198.
- Uscatescu, G. (1969). *Maquiavelo y la pasión del Poder*. Madrid: Ediciones Guadarrama.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción de la docencia en América Latina: La deuda pendiente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 27-41.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 85-206.
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Educar*, 55-66.
- Varguillas, C. & Ribot de Flores, S. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad. *Laurus*, 13(23). pp. 249-262.
- Vicedo, A. (2002). Abraham Flexner, pionero de la Educación Médica. *Educación Media Superior*, 16(2).
- Villalaz, A., Moreno, M. & Ramírez, J. (2020). Concreción de políticas educativas: Las reformas educativas 2013 y 2019 en México. *Horizontes Pedagógicos*, 22 (2). pp. 13-24.
- Villalvazo, A. (2016). Las reformas educativas en México. *ETHOS EDUCATIVO*, 49. pp. 77-91.

- Vizcarra, F. (2002). Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 7(16), 55-68.
- Weber, M. (1992). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (1992). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (2003). *Obras selectas*. Buenos Aires: Distal.
- Weber, M. (2004). *Economía y Sociedad*. México: FCE.
- Weber, M. (2006). *Conceptos Sociológicos Fundamentales*. España: Alianza Editorial.
- Weller, J. (2001). *Procesos de exclusión e inclusión laboral: la expansión del empleo en el sector terciario*. Chile: CEPAL-ECLAC.
- Weller, J. (2011). Panorama de las condiciones de trabajo en América Latina. *Nueva Sociedad*, (232). pp. 32-49.
- Wilensky, H. L. (1964). The professionalization of Everyone? *American Journal of Sociology*, 70(2), 137-158.
- Wolin, S. (1993). *Política y perspectiva. Continuidad y cambio en el pensamiento político occidental*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Yáñez, J. (2013). La educación en sociedades líquidas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4 (11), 137-141.