



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Políticas educativas neoliberales en nivel medio superior: abandono del subsistema PREFECO y condiciones laborales precarias de sus docentes

Janet Reducindo Laredo

Universidad Autónoma del Estado de Morelos
janetred@gmail.com

Miriam de la Cruz Reyes

Universidad Autónoma del Estado de Morelos
miriam.cruz@uaem.mx

Jorge Ariel Ramírez Pérez

Universidad Autónoma del Estado de Morelos
ariel.ramirez@uaem.mx

Área temática 09. Sujetos de la educación.

Línea temática: Condiciones institucionales del trabajo docente y trabajo académico.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



Resumen

Esta ponencia tiene por objetivo mostrar cómo las políticas educativas mexicanas implementadas en el nivel medio superior (NMS), tienen un trasfondo neoliberal que determinan las condiciones y operatividad de las instituciones educativas, así como las condiciones laborales de los docentes. Se analiza específicamente el caso de profesores de escuelas, de un subsistema de NMS, que fueron instauradas con el propósito de atender a jóvenes de zonas rurales, bajo el nombre de Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO). Para el levantamiento del dato empírico se aplicó un cuestionario a 90 profesores del estado de Morelos que laboran en dicho subsistema, y se aplicó estadística descriptiva para el análisis.

En el documento se reportan los resultados de investigaciones que consideraron como unidad de análisis a los docentes de EMS, cuyos hallazgos muestran que la implementación de las políticas, propiciaron desigualdad en los planteles y malestares, resistencias y enfermedades en los profesores. Los vacíos que se identificaron en los estudios, es que no se perciben los resultados como consecuencia de políticas educativas con tinte neoliberal y que el subsistema PREFECO no había sido estudiado. Ante lo anterior, se procedió a contextualizar y analizar las políticas educativas de 2008 y 2012 a la luz de las teorías de la modernidad y globalización, para mostrar su tendencia a la privatización de la educación, mediante el retiro de recursos erogados por el Estado, lo que propició el abandono y desconocimiento del subsistema educativo PREFECO y la precarización laboral de los docentes que trabajan en él.

Palabras clave: Educación media superior, Política educativa, Profesores, Condiciones de trabajo.

Introducción

La globalización alude tanto a los cambios de patrones de actividades económicas transnacionales, como al modo en que las configuraciones políticas y culturales son adoptadas; son las corporaciones transnacionales las que ejercen poder e influencia, en especial en los países menos desarrollados, y se vuelven portadores de una ideología que recalca una política global; México, no queda excluido de esa influencia en el diseño de sus políticas educativas, y sus consecuencias resultan graves porque enfatizan las desigualdades en el sector educativo. Por ello, esta ponencia tiene por objetivo mostrar la manera en que la implementación de políticas de 2008 y 2013 en el NMS contrajo el desconocimiento del subsistema PREFECO -el cual fue diseñado para ofrecer educación a jóvenes de zonas rurales-, y provocó condiciones laborales precarias para los profesores, poniendo en riesgo la calidad educativa que se ofrece.

El estudio fue realizado en el estado de Morelos, se aplicó un cuestionario con preguntas de escala likert y abierta a 90 profesores, para el análisis se aplicó estadística descriptiva. Los aspectos que se indagaron fueron: edad, antigüedad, situación personal y familiar y condiciones laborales.

Para el desarrollo del trabajo, se reportan los resultados de investigaciones realizadas con docentes de NMS, cuyos hallazgos muestran que la implementación de las políticas propiciaron desigualdades en los planteles y desestabilización del profesorado, además los estudios no advierten del enfoque neoliberal de las políticas y el subsistema PREFECO no ha sido considerado en las investigaciones. Detectado el vacío se procedió a analizar las políticas en el marco de las teorías de la globalización para mostrar cómo, paradójicamente, las políticas educativas implementadas en la EMS, en busca de mayor calidad, intensificaron los procesos laborales y crearon ambientes que generaron el abandono de un subsistema propiciando condiciones laborales precarias en sus profesores.

Desarrollo

Implementación de políticas y sus consecuencias en los docentes

El objetivo central de las políticas educativas dirigidas a la EMS era elevar la calidad, sin embargo, su implementación generó resultados diferenciados en los planteles; mientras algunos experimentaron mejorías, para otros, se ampliaron las desigualdades; eso fue posible porque las políticas fueron aplicadas sin considerar la diversidad de contextos, la infraestructura y las condiciones laborales de los centros (Andrade, 2011; Fonseca, Piña y Pérez, 2019) y estaban desvinculadas de las problemáticas cotidianas de los docentes en el aula (López Tinajero, 2009; Díaz, Lara y Hernández, 2011; Domínguez, 2014).

Otro aspecto que pretendía la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), era la transformación de enseñante tradicional a enseñante mediador (Macías y Valdés, 2014), pero no se logró porque la profesionalización

se dio de manera desigual, pues dependía de las limitaciones o potencialidades de las escuelas (Cárdenas, 2011), pese a la capacitación sobre el Enfoque Basado en Competencias, muchos profesores reflejaban confusión, resistencia y rechazo a ponerlo en práctica (Piña, Escalante, Ibarra y Fonseca, 2017).

Otro requisito de la RIEMS era el uso de las TIC por parte del profesorado. Si bien, ante las tecnologías, el profesor vuelve a ser novel (Eirín, García y Montero, 2009), éstos buscaron enfrentar tal situación que había entrado en su contexto laboral (Serna y Padilla, 2014), vía la profesionalización, pero para la mayoría de los docentes, su motivación se aminoró por la sobrecarga de trabajo y las condiciones de la institución (Sánchez y López, 2010).

La evaluación docente, como política, surtió otros efectos. Por ejemplo, la evaluación, emanada de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) a fin de regular el servicio profesional docente (DOF, 2013), se utilizó de forma reduccionista como panacea del problema educativo, y significó colocar a los docentes en un estado de indefensión y vulnerabilidad, ahuyentando a quienes pudieron evadirla y provocando efectos negativos económicos y psicológicos en los que permanecieron (Fonseca e Ibarra, 2017). Las investigaciones refieren a docentes enfermos (Cornejo, 2009), muchos de ellos con síndrome de *burnout* (Guzmán, Ramírez y Padilla, 2011), o próximos a padecerlo, que viven sufrimiento institucional (Herrera, 2011) o crisis identitaria debido a la insatisfacción por los desajustes en el contexto laboral (Bolívar y otros, 2005) y, las docentes, se sienten demeritadas por la profesión (Torres, 2019). En la mayoría de los estudios que abordaron el malestar docente, subyace como responsable, el atender lo estipulado en las reformas (Aldrete-Rodríguez y otros, 2016).

El malestar profesional, corporal y emocional del profesorado aparece, en la producción científica, como consecuencia de políticas educativas. Pero falta analizar las prescripciones como adopciones de políticas neoliberales en un orden mucho más amplio para contextualizarlo después en el subsistema PREFECO.

Globalización y políticas educativas. Su impacto en PREFECO

La envergadura y especificidad de las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales actuales en el mundo, coinciden con el término *globalización* (Gutiérrez, 2019). Si bien no constituye un proceso nuevo, sus efectos son notorios. A juicio de Giddens (2000), la globalización es un proceso complejo de múltiples interrelaciones, dependencias e interdependencias entre unidades geográficas, políticas, económicas y culturales.

La economía, dice Castells (2001), está basada en mercados financieros de carácter instantáneo y enorme volumen, interconectados en un sistema mundial de suministros y productos que condiciona el destino de todas las economías y de los trabajos. Las grandes empresas se convirtieron en centros de acumulación de poder económico y financiero, y en portadoras de la ideología dominante, globalizadora y de *laissez-faire* trastocando los marcos institucionales jurídico-político de los Estados volviéndolos débiles para regular las condiciones laborales y crear políticas de gran crecimiento y pleno empleo (Kuttner, 2001).

La globalización, por tanto, es causa y consecuencia de nuevas acciones políticas (Giddens, 2000), y el campo educativo no está exento; los gobiernos predicen un rol crecientemente minimalista para el Estado en la educación, con una mayor dependencia de los mecanismos mercantiles, resultando en políticas de empresa, privatización y comercialización (Lipman, 2004 citado por Rizvi y Lingard, 2013). Tener conciencia de los procesos de globalización, requiere prestar atención a los efectos derivados de los procesos traídos por la política.

La EMS. La importancia conferida a través de las políticas

La EMS tomó un papel protagónico con el advenimiento de las políticas educativas como la RIEMS (DOF, 2008), la reforma al artículo 3º constitucional que le confirió la obligatoriedad al NMS (DOF, 2012) y la reforma educativa de 2013 (DOF, 2013).

La RIEMS se desarrolló en cuatro ejes: 1) Construcción del Marco Curricular Común con base en competencias. Pretendía que todos los estudiantes contaran con cualidades éticas, académicas, profesionales y sociales; 2) Definición y regulación de las modalidades (escolarizada, no escolarizada y mixta) de la EMS para homologar estándares y obtuvieran reconocimiento oficial al pertenecer al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB); 3) Mecanismos de gestión (pretendía la universalidad del bachillerato), para ello se establecieron estrategias de formación y actualización en competencias para los docentes y evaluaciones para verificar su implementación; y, 4) Modelo de certificación del SNB. Para cohesionar e integrar a los actores de la EMS en un Sistema homogéneo (RIEMS, 2008).

Tras convertir a la EMS en parte de la educación obligatoria (2012) impartida por el Estado mexicano, éste se propuso garantizar gratuidad y cobertura. La reforma de 2013, decretada en el gobierno de Peña (2012-2018), acentúa lo anterior erigiendo la evaluación de todos los factores concernientes a la educación. Por su parte, la Ley General para el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior medía la idoneidad con evaluaciones de ingreso y permanencia en la docencia. De identificar insuficiencia, el docente debía incorporarse a los programas de regularización correspondientes para presentar una segunda evaluación. Ante resultados insuficientes, podía realizar una tercera evaluación previa regularización, pero de resultar no idóneo, se darían por terminados los efectos del nombramiento correspondientes, sin responsabilidad para la autoridad educativa (art. 53, DOF, 2013). Todo ello bajo el discurso de elevar la calidad educativa.

La política educativa de obligatoriedad de la EMS se reflejó en un crecimiento del grupo docente entre los periodos 2012-2013 (288,464) y 2015-2016 (422,001). No obstante, en 2013, con la política de endurecimiento de las normas, los resultados idóneos anuales eran mínimos, el permiso a las instituciones para contratar profesores resultaba engorroso; además, la parte punitiva de la evaluación para la permanencia, indujo a muchos docentes activos a jubilarse anticipadamente ante el temor de reprobar el examen (Fonseca e Ibarra, 2017). Así, entre 2015-2018, el grupo docente del sostenimiento público disminuyó en 1,024 profesores, mientras el del privado aumentó en 2,777 (SEP, 2018).

La OCDE (2010) señaló, hace una década, que el presupuesto público mexicano a su educación (22%) era el más alto entre los países del organismo. Más tarde se experimentó en la educación una reducción de recursos erogados por el Estado. En suma, el Estado a la vez que pierde poder frente a un orden hegemonizado e imperial (Fair, 2008) dicta prescripciones desde sus distintos niveles abandonando, de manera desigual, a los sectores que conforman el sistema educativo y lanzando a sus integrantes a la vivencia de esa nueva realidad, la *Sociedad de Riesgo* (Beck, 1996) en que, no obstante que los problemas se han creado globalmente, se orilla al individualismo institucionalizado. Lo anterior se ejemplifica con las PREFECO, un subsistema en que las consecuencias de las políticas son diferenciadas.

Las Preparatorias Federales por Cooperación

El subsistema PREFECO fue instaurado en 1938, el presidente Lázaro Cárdenas las instituye con el fin de llevar educación media superior a jóvenes de zonas rurales (Silva, 2018). De acuerdo con la Ley Orgánica de Educación Pública de 1940:

Las escuelas por cooperación, constituyen un tipo especial desde el punto de vista de su sostenimiento, porque son las que se mantienen con fondos de diversas dependencias: Federación, Estados, Municipios, Organizaciones Sociales, Particulares, etc., [...] y se sujetarán en todo a las mismas normas que rigen a las escuelas oficiales (DOF, 1940).

Sin embargo, los apoyos a las PREFECO, fueron paulatinamente retirados, hasta volverse nulos en la presidencia de Vicente Fox (2000- 2006) (Silva, 2018). El subsistema fue reclasificado de público a privado “subsidiado”, es decir, que puede recibir o gestionar subsidios de instituciones públicas o privadas. Sin embargo, se subordina a las normas operativas que la Dirección General de Bachillerato (DGB) establece para los subsistemas públicos, ya que ésta avala los certificados de los estudiantes. La ideología de *los gobiernos se fue tornando al globalismo* (Beck, 1996), que pugna por el libre mercado, donde éste asume funciones sobre los gobiernos locales, avasallando los procedimientos democráticos.

PREFECO, en el ciclo escolar 2017-2018 atendió a 41,807 alumnos, con 2,045 profesores en 104 planteles (INEE, 2019), y ha adoptado las reformas establecidas en cada presidencia. Por ejemplo, las capacitaciones para el trabajo, incorporadas en los planteles para cumplimentar el enfoque basado en competencias de la RIEMS. Enfoque cimentado en el proyecto europeo Tuning, cuyo trasfondo era atender las necesidades empresariales en circunstancias de globalización, mediante el desarrollo de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes en los alumnos. Ello implicó reasignación de funciones del personal de PREFECO.

Disminución de planteles

Debido al incremento en la matrícula de EMS, tras la obligatoriedad, se crearon 206 planteles, pero los bachilleratos privados subsidiados (PREFECO y PREECO), perdieron 114 planteles (INEE, 2015). Este hecho resalta la dificultad de las escuelas al mantenerse con recursos propios desde 2012. Según datos de la SEP (2019 en línea), actualmente quedan 96 planteles de PREFECO en México. Durante el gobierno de Peña Nieto (2016 y 2018), el gasto público para la EMS disminuyó, pasó de 96,334.6 a 93,617.8 (SEP, 2018, p. 43), y en los mismos años también se redujeron los recursos para los principales Programas Federales dirigidos a la EMS “los Subsidios para organismos descentralizados estatales tuvieron una reducción de 2,369.7 millones y el Programa Nacional de Becas registró una baja de 743.8 millones (INEE, 2019, p. 262)”.

PREFECO en Morelos

Morelos cuenta con nueve planteles, que fueron inaugurados entre los sexenios de José López Portillo (1976-1982) y Miguel de la Madrid (1982-1988). Actualmente, el gobierno de López Obrador, sustituyó las becas del programa PROSPERA por las Benito Juárez. Según la Ley General de Educación (2019), los educandos tienen derecho a recibir becas y demás apoyos económicos priorizando a los que enfrentan condiciones económicas y sociales que les impidan ejercer su derecho a la educación (art. 72, frac. VIII, DOF, 2019), sin embargo, pese a que varios planteles de PREFECO se inscriben en comunidades marginadas, ningún estudiante recibe beca. De esa manera queda ejemplificado cómo las políticas gubernamentales se desentienden del individuo.

Condiciones laborales de los profesores de PREFECO

La ausencia de presupuestos gubernamentales y el hecho de que su sostenimiento proviene, básicamente, de los padres de los alumnos (DGB, 2014, en línea), se refleja en la precariedad de las condiciones laborales del profesorado de PREFECO. Al respecto, nuestra encuesta, respondida por 90 docentes del subsistema en Morelos, arrojó los siguientes elementos.

Docentes jóvenes y con poca experiencia profesional

El 90% de los profesores tienen entre 25 y 49 años, lo que indica que es una población joven. 45.6% de los profesores, tenía entre 1 y 4 años de antigüedad en PREFECO, 26.7% son nóveles; a medida que aumentan los años de antigüedad, la proporción disminuye: entre 5 y 8 años (27.8%), de 9 a 12 (13.3%) y, más de 20 años (2.2%), lo que indica la dificultad de permanecer en PREFECO y que existe rotación de personal, lo que constituye un indicador de precariedad laboral.

Docentes varones y jefes de hogar

Respecto a la situación familiar, 51.1% tiene pareja, 24.4% tiene dos hijos, es decir, dependientes económicos. 44.4% es soltero y 40% vive con sus padres.

44.4% de los profesores son hombres, este hecho se presta a la reflexión sobre el papel de proveedor adjudicado a los varones en la cultura patriarcal (Amorós, 1992), dificultado por el subempleo, junto a horarios laborales flexibles, descentralización de los lugares de trabajo compartidos con las mujeres, nos coloca frente a la “posfamilia” (Beck, citado en Posadas, 2016), propia de la modernidad.

Empleo por horas e incertidumbre

De acuerdo con Beck (1996), el *Estado Social de Derecho*, que concebía un empleo para toda la vida asegurado por derechos sociales, en la *segunda modernidad* lo sustituye el modelo de empleo flexible. La prestación de servicios por hora, es característica de la EMS y mayormente en el subsistema PREFECO, pues 89.8% de los profesores trabajan por horas (INEE, 2019, p. 209).

Según los profesores encuestados, 70.1% imparte hasta 20 horas de clase semanales y, 28.9%, entre 21 y 30 horas. Además, éstos viven incertidumbre cada semestre, las horas que imparten pueden incrementarse o disminuir según la matrícula o los cambios en las asignaturas que conforman el plan de estudios. Ello se traduce en flexibilidad requerida en el docente para adaptarse a las necesidades escolares.

Los planteles luchan por conservarse y por no despedir profesores ante la fluctuación de la matrícula, producto de la competencia, PREFECO tiene que bajar el precio de la colegiatura lo que afecta el pago a los profesores.

Ingresos mensuales e inversión de tiempo

Ante la vertiginosidad de los avances científicos y tecnológicos, producto de la *globalización* (Beck, 1996), se requiere un perfil docente acorde, pero, el 60% de los profesores encuestados no cuenta con una computadora de escritorio y 21.1% no tiene servicio de internet en casa. En cuanto a salarios, 27.8% de los profesores tiene un ingreso mensual de hasta \$6000, y otro 27.8% recibe solo \$3000; para el 58.9%, sus percepciones en PREFECO representan la principal fuente de ingresos al hogar; 57.8% dijeron tener entre dos y tres trabajos. Aunque, esto último aumenta el ingreso, complica el cumplimiento de las actividades profesionales prescritas por las políticas debido al tiempo.

Las formas individuales de responder a la *economía política de inseguridad* al empleo, salario, patrimonio, constituye para Beck (1996) la *individualización*. Así, encontramos docentes satisfechos con su situación económica, muestra de ello es que, al preguntar si dejaría la docencia en PREFECO, de conseguir un trabajo mejor pagado, 19% estuvo totalmente en desacuerdo; pero, otra quinta parte (21%) estuvo totalmente de acuerdo.

Profesionalización

La profesionalización permanente se ha vuelto un requisito en los docentes. 54% de los profesores afirman que su plantel incentiva la formación profesional, y 55% dijo estar siempre dispuesto a buscar y tomar cursos de formación docente; sin embargo, en ese momento, 67% no realizaba ninguna actividad de desarrollo profesional. El resto cursa estudios de licenciatura, grados superiores, diplomados, la mayoría sin una beca. 52% de los profesores indica que su institución reconoce la formación profesional de los docentes, pero solo 42% aceptan que se les gratifica económicamente la formación.

Conclusiones

Las políticas educativas implementadas en la EMS, cuyo fin es mejorar la calidad en los servicios de este nivel, ha surtido efectos contrarios, se presenta una desvinculación entre las exigencias de profesionalización, innovación docente y evaluaciones punitivas planteadas en las reformas, y las condiciones contextuales y laborales de las escuelas, lo que enfatiza una desigualdad entre los planteles, además de problemas psicológicos y de salud en los profesores.

La política educativa de obligatoriedad de la EMS implementada en 2012 devino en un crecimiento del grupo docente durante ese año, pero en años posteriores, y como consecuencia de la política de evaluación, se provocó una disminución de la planta docente en el sector público, mientras que en el privado aumentó.

Las políticas de privatización, derivadas de una ideología globalizante, optaron por una reducción de financiamiento a subsistemas de la EMS, provocando que las PREFECO se reclasificaran de público a privado “subsidiado”, y que el subsidio federal, fuera paulatinamente retirado, hasta desaparecer. Lo mismo sucedió con el apoyo de becas a estudiantes, las PREFECO, no cuentan con este beneficio.

La ausencia de presupuestos gubernamentales al subsistema, se refleja en las condiciones laborales precarias del profesorado entre las que destacan: una contratación por horas e incierta cada semestre, bajos salarios, docentes con poca actividad de profesionalización y nula compensación por el desarrollo académico, lo que ciertamente traerá consecuencias en la calidad del servicio educativo.

Referencias

- Aldrete, M. G., González, R., León, S. G., Contreras, M. I., Hidalgo, G. (2016). Condiciones de trabajo y salud de los docentes de enseñanza media superior de una universidad pública. *Revista de Educación y Desarrollo*, 37, 53-58.
- Amorós, C., (1992). Notas para una teoría nominalista del patriarcado. *Asparkia, Investigación feminista*, 1, 42-58.
- Andrade, R. A. (2011). El proceso de diseño curricular con enfoque de competencias. El caso del Bachillerato General de la

- Universidad De Guadalajara. Ponencia XI Congreso Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Beck, U. (1996), Teoría de la Modernización Reflexiva, en Beriain, Josexco (comp.), *Las Consecuencias Perversas de la Modernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Revista Forum: qualitative social research*, 6 (1).
- Cárdenas, I. (2011). Los rasgos de una profesionalización ¿precaria? Un acercamiento a los profesores del bachillerato. Ponencia XI COMIE.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet: reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Plaza & Janes.
- CEPAL. (2000). Equidad, desarrollo y ciudadanía: una visión global. *Equidad, desarrollo y ciudadanía. Vigésimoctavo período de sesiones*. México.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30 (107), 409-426.
- Díaz Ordaz, E. M., Lara, F. y Hernández, N. L. (2011). *La educación lingüística y literaria en el contexto de la RIEMS*. Ponencia XI COMIE. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/0697.pdf
- DOF (30 de septiembre de 2019). *Ley Reglamentaria del Artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora continua de la educación*.
- DOF (11 de agosto de 2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- DOF (9 de febrero de 2012). *Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012
- DOF. (26 de marzo de 2008). *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a442.pdf>
- DOF (3 de febrero de 1940). *Ley orgánica de educación, reglamentaria de los artículos 3º; 27, fracción III; 31, fracción I; 73, fracciones X y XXV, y 123, fracción XII constitucionales*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_03021940.pdf
- Domínguez, S. I. (2015). Los sentidos del bachillerato en México: Desencuentros entre discursos, prácticas docentes y formación. *Revista electrónica sobre educación media y superior*, 2(3). <http://www.cemys.org.mx/index.php/CEMYS/article/view/221>
- Eirín, R., García, H. M. y Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 13(1). <http://www.ugres/~recfpro/rev131ART7.pdf>
- Fair, H. (2008). El sistema global neoliberal. *Polis*. 21. <https://journals.openedition.org/polis/2935>
- Fonseca, C. D. e Ibarra, L. M. (2017). *La evaluación docente como política que demerita y estigmatiza el trabajo de los profesores. Un estudio de caso*. XXXI Congreso ALAS. Las encrucijadas abiertas de América Latina. La sociedad. Montevideo, Uruguay. http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/0489_cesar_dario_fonseca.pdf
- Fonseca, C. D., Piña, J. M., y Pérez, M. G. (2019). *Particularidades del oficio docente en tres subsistemas de educación media superior*. Ponencia XV COMIE. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0311.pdf>
- Giddens, A. (2000): *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.

- Gómez, R., Luit, F. J., y Ordóñez, J. A. (2011). Desarrollo de competencias del Sistema Nacional del Bachillerato incorporando aulas virtuales en la práctica educativa. *Ponencia XI COMIE*. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/0697.pdf
- Gutiérrez, J. M. (2019). *La Globalización y el mundo del trabajo: Impacto y consecuencias psicológicas. Documento de la Cátedra Psicología del Trabajo- FaPsi*. Buenos Aires: FApSI.
- Guzmán, C., Ramírez, M. D., y Padilla, L. E. (2011). El síndrome de desgaste profesional (burnout) en profesores de educación media superior de la ciudad de Aguascalientes. *Ponencia XI COMIE*. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/0697.pdf
- Herrera, S. N. (2011). Historia, cultura, rol y sufrimiento. Análisis del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal (IEMS). *XI COMIE*. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/0697.pdf
- INEE. (2019). *Panorama educativo de México 2018. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- Kuttner, R. (2001). El papel de los gobiernos en la economía global, en: Giddens y Hutton. *En el límite de la vida el capitalismo global*. Barcelona: Tusquets.
- López, G., y Tinajero, G. (2009). Opiniones de los docentes de bachillerato sobre la reforma. *Ponencia X COMIE*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm>
- OCDE. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Resúmenes ejecutivos*. <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>
- Piña, J. M., Escalante, A. E., Ibarra, L. M. y Fonseca, C. D. (2017). El modelo basado en competencias. Representaciones sociales de docentes de educación media superior. *Tla-melaua* 10(41). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-69162017000100158&script=sci_arttext&tlng=pt
- Posadas, R. (2016). Apuntes sobre las reflexiones teóricas de Ulrich Beck. *Estudios Políticos*, 37, 33-35.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Sánchez, M. y López, J. (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(1), 93-110. <http://www.redalyc.org/pdf/567/56714113006.pdf>
- Serna, T., y Padilla, R. (2014). La incorporación tecnológica de profesores y alumnos desde los presupuestos de la reforma integral de la educación media superior. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 01. <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/index>
- SEP. (2018). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2017-2018*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2017_2018_bolsillo.pdf
- SEP. (2019). *Directorio de planteles. Catálogo de PREFECO*. <https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/directorio-planteles/Catalogo-de-PREFECO-Enero-2019-.pdf>
- Silva, M. I. (2016). Perspectiva del profesorado respecto de la reforma en educación media superior en México. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. Enero – Junio. http://cenid.org.mx/ctes_2015/memorias/index.php/ctes/article/view/572
- Silva, C. (2018). Financiamiento y resistencia en la Preparatoria Federal por Cooperación EMS-2/47: de 2012 a 2018. *Chihuahua hoy*, 16(16), 337-364.
- Torres, M. (2019). Las huellas de la colonialidad de género en el cuerpo territorio de las docentes de dos EPOEM. *Ponencia XV COMIE*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0767.pdf>
- USICAMM-SEP. (2019). *Disposiciones específicas del proceso de selección para la admisión en Educación Media Superior. Ciclo escolar 2020-2021*.