

11 Congreso Internacional de Educación

Docentes bajo presión: reformas neoliberales y prácticas de responsabilización de los maestros de la formación profesional técnica

Profesor-investigador Gilberto Ramos Idunáte

UPEC-CIRCEFT, Universidad del Este de París, Centro Interdisciplinario de Investigación "Cultura, educación, formación y trabajo", París, Francia

RESUMEN

El objetivo de esta ponencia es explorar las transformaciones de las condiciones laborales de los docentes en México, particularmente aquellos de la formación profesional técnica, a la luz de las reformas educativas neoliberales. Quisiera abordar cómo las prácticas de responsabilización individual han precarizado la labor docente mientras se refuerzan las desigualdades dentro del sistema educativo.

LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO: PERFILES Y ESTRATEGIAS DE LOS DOCENTES

Mi análisis se basa en una metodología mixta que combina elementos cuantitativos y cualitativos. Integra datos estadísticos nacionales y un estudio de campo con 44 docentes de bachilleratos técnicos en cuatro regiones mexicanas (Durango, Chiapas, Guanajuato y Ciudad de México). Los docentes respondieron a un cuestionario y 16 de ellos aceptaron ser entrevistados. Este enfoque metodológico permitió recopilar información detallada sobre sus trayectorias académicas y profesionales, su proceso de acceso a la profesión y sus representaciones, así como las estrategias que implementan para adaptarse a un entorno profesional marcado por transformaciones rápidas e incertidumbres crecientes. El estudio de campo intenta compensar la falta de datos estadísticos nacionales sobre los docentes mexicanos.

1. DEL PROCESO DE INDIVIDUALIZACIÓN A LAS PARADOJAS DE LA RESPONSABILIZACIÓN

Hoy vivimos en un contexto dominado por la economía de mercado, donde cada uno de nosotros carga con la responsabilidad de sus propias decisiones y consecuencias. Se espera que cada individuo sea el único responsable de su trayectoria educativa, profesional y vital. Esta dinámica ofrece mayor libertad de elección, pero también incrementa la incertidumbre y la presión individual.

Vemos cómo se moldea una nueva figura del individuo: más autónomo y más responsable, pero también más solo frente a los riesgos. Esta individualización, como señala Castel, contribuye a un proceso de desafiliación progresiva que dificulta el proceso de construcción de identidades profesionales estables. Así, las desigualdades sociales y escolares tienden a interpretarse como fallas personales, ocultando las condiciones estructurales reales.

Esta lógica está profundamente inspirada en la teoría del capital humano, formulada por Becker (1964) y Schultz (1961), que sostiene que la inversión en formación mejora la productividad. Hoy, las reformas educativas reflejan esta visión: hacen responsables a los individuos de su desarrollo profesional, y a los docentes, además, de los resultados de sus alumnos.

Como advierte Bauman (2000), vivimos en un periodo de disolución de las estructuras estables del pasado que nos obliga a redefinir constantemente nuestras trayectorias en un entorno competitivo e incierto. Este periodo se puede leer también a la luz del pensamiento de Fanon (1961), quien señala cómo las estructuras de poder, al reforzar las narrativas individualistas, perpetúan desigualdades y bloquean la emancipación colectiva de los sujetos oprimidos.

Los docentes, pese a pertenecer a un grupo socioprofesional históricamente fuerte, no son inmunes a estas transformaciones. La influencia creciente de evaluaciones estandarizadas, indicadores internacionales y políticas de resultados transforma profundamente su relación con el oficio, con la institución y con sus propios colegas.

Aunque la individualización de las trayectorias profesionales parece ofrecernos más libertad —al permitirnos reorientar nuestras vidas o reinventarnos fuera de los marcos institucionales tradicionales—,

también implica una creciente carga psicológica y una presión cada vez mayor. Se nos exige ser productivos, innovadores, autónomos, adaptables, capaces de encontrar sentido en nuestro trabajo y de aspirar a nuevas metas, mientras competimos con otros individuos igualmente calificados por un puesto, un ascenso o una bonificación. En este contexto, se vuelve necesario gestionar la incertidumbre de manera permanente.

2. UNA PROFESIÓN EN TRANSFORMACIÓN

A continuación, quisiera presentar brevemente un panorama histórico de la evolución de las condiciones de trabajo de los maestros en las últimas décadas.

Tras la Revolución Mexicana de 1910, los docentes desempeñaron un papel central en la modernización del país, protegidos por un sindicato poderoso. Sin embargo, su estatus comenzó a erosionarse tras la crisis económica de 1982 y se debilitó aún más con las reformas neoliberales de los años noventa, que aumentaron la incertidumbre y la presión institucional. La reforma educativa de 2013 marcó un punto de inflexión, al imponer evaluaciones periódicas y contratos cada vez más precarios, sin considerar las desigualdades socioeconómicas, especialmente en zonas rurales. Los docentes de formación profesional resultaron particularmente vulnerables, pues su trabajo se sitúa en medio de lógicas contradictorias entre la escuela y el mercado laboral. En este trabajo de investigación analizamos cómo los procesos de individualización y responsabilización han impactado las trayectorias docentes.

Nuestro trabajo de campo no es representativo del conjunto de maestros de la formación profesional técnica en México, pero nos permite un acercamiento a su experiencia de la incertidumbre, de la vulnerabilidad. Los resultados revelan que la mayoría de los docentes encuestados provienen de entornos populares (obreros y agrícolas) y perciben su profesión como una oportunidad de ascenso social. Sin embargo, solo el 7 % de ellos cuenta con un contrato estable a tiempo completo; los demás dependen de contratos parciales renovables anualmente, "por horas".

Frente a esta inestabilidad, que Bauman asocia a la flexibilidad permanente y a la desregulación que provocan un sentimiento de inseguridad, los docentes desarrollan estrategias individuales para hacer frente a la erosión de las estructuras sociales y de condiciones sólidas de protección. Sin embargo, esta individualización de la gestión de su carrera debilita aún más las dinámicas colectivas dentro de los planteles, e incluso las relaciones entre profesores, lo que fortalece el sentimiento de aislamiento.

Quisiera presentar aquí tres dimensiones que constituyen una clave de lectura de este proceso de responsabilización. La primera se caracteriza por la regulación y el controlar.

3. TRES DIMENSIONES CLAVE DEL PROCESO DE RESPONSABILIZACIÓN

Regular y controlar

A partir de la reforma educativa de 2013, la Ley General del Servicio Profesional Docente introdujo evaluaciones obligatorias para medir la "calidad educativa", vinculando los resultados a promociones, bonos e incluso la permanencia en el puesto. Sin embargo, muchos docentes piensan que estos criterios no consideran las realidades de los contextos rurales o marginados. Como menciona un docente: "Nos tratan como técnicos, tenemos que rendir cuentas de todo, lo que cuenta ahora no es la relación con los alumnos, sino los números, las estadísticas, los resultados. Eso me quita la motivación" (Pedro P., profesor, Ciudad de Durango).

En 2021, bajo presión sindical, las evaluaciones dejaron de ser obligatorias, pero aún determinan el avance profesional. Además, se instauraron nuevos mecanismos de control: los docentes deben presentar informes de su práctica pedagógica dos veces al año, evaluados por sus superiores ("evidencias de la práctica pedagógica" y "planificación didáctica argumentada"). En palabras de otro docente: "Nos piden que mejoremos los resultados de los alumnos porque nuestro plantel tiene siempre malas calificaciones. Nos piden entregar pruebas y llenar formatos a cada rato y piensan que eso nos va a ayudar a ser mejores maestros. Pero con grupos tan numerosos y con alumnos de bajos recursos, con escuelas sin los materiales necesarios ¿cómo es posible? Hacemos lo que podemos, pero es cansado" (Fabiola M., periferia de la Ciudad de México).

Este sistema de control permanente, centrado en resultados, genera desilusión, sobre todo en zonas vulnerables, donde las condiciones de enseñanza son difíciles. Un docente de Chiapas lo resume así: "Mi

empleo depende de resultados que no siempre puedo controlar yo solo y del punto de vista del director". Aunque las reformas buscan mejorar la calidad educativa, en la práctica intensifican la presión, refuerzan las desigualdades y afectan el compromiso y la identidad profesional de los maestros.

BONOS Y COMPETENCIA ENTRE MAESTROS: NUEVOS ROSTROS DE LA MERITOCRACIA

En México, las desigualdades en las condiciones de trabajo de los docentes varían según la región, el nivel educativo y el tipo de plantel. A pesar de que la Secretaría de Educación Pública (SEP) centraliza la gestión del personal docente, la autonomía de los subsectores federales ha generado disparidades significativas. Por ejemplo, el salario promedio de un maestro de primaria es de 7,750 pesos al mes, mientras que un docente de secundaria gana 9,850 pesos. Además, en regiones como Oaxaca, los salarios son considerablemente más bajos que en la Ciudad de México.

La reforma educativa de 2013 introdujo un sistema de bonos basado en el desempeño, lo que ha exacerbado estas desigualdades. Los bonos dependen de los resultados escolares de los alumnos y la evaluación que los equipos de dirección hacen del trabajo de cada profesor, favoreciendo a los docentes de instituciones con mejores recursos y alumnos de contextos más favorecidos. Un maestro de formación profesional comenta: "Trabajo en una zona desfavorecida, mis alumnos vienen de localidades rurales y las condiciones de vida aquí no son fáciles. A pesar de eso, gano menos que mi esposa, que enseña en una zona más favorecida [...] Bueno, es también un poco mi culpa, pues no tuve este año el bono de puntualidad ni el bono de promoción (que depende de los resultados escolares de los alumnos)" (Joel Ch., periferia de la ciudad de Leon Guanajuato).

En los centros de formación profesional, que reciben a un estudiantado que vive en condiciones más vulnerables que los de otros planteles, la falta de recursos de los establecimientos y las condiciones socioeconómicas de los alumnos dificultan el acceso a estos bonos. Además, la participación en la formación continua es obligatoria para algunos docentes, como los que enseñan en las preparatorias generales como los Colegios de Bachilleres o los Colegios de Ciencias y Humanidades, pero no para otros, como los que laboran en los centros de formación profesional, lo que crea aún más desigualdad. Un docente menciona: "Antes, trabajábamos en equipo para resolver los problemas en las clases y sobre todo en los talleres [...] Ahora todo es bonos, bonos. Algunos prefieren no compartir sus materiales o sus cursos para poder destacar, para que la dirección tenga una mejor opinión sobre ellos. Eso hace que cada uno trabaje por su cuenta" (Omar G., Ciudad de Durango).

Estas políticas, aunque orientadas a mejorar la "calidad educativa", han generado una mayor competencia entre los docentes y han debilitado la solidaridad entre ellos, profundizando las desigualdades dentro del sistema educativo.

MAYOR CALIFICACIÓN VERSUS PRECARIZACIÓN DE CONTRATOS

Desde inicios del siglo XXI, el nivel educativo de los docentes en México ha aumentado significativamente, pasando del 50 % con títulos de educación superior en 2000 a casi el 94 % en 2018. Esta mejora se debe a la expansión del acceso a la educación superior y a los requisitos de la reforma educativa de 2013, que exige un título universitario para presentarse al proceso de selección en las convocatorias a una plaza docente. Sin embargo, ser seleccionado no garantiza un contrato a largo plazo ni un empleo a tiempo completo, ya que la permanencia depende de los resultados de las evaluaciones y de políticas locales de gestión de la carrera docente.

A pesar del aumento en la titulación, la precariedad laboral se ha intensificado. Si en 2017 cerca del 90 % de los maestros de primaria tenía un contrato de larga duración y a tiempo completo, en secundaria y preparatoria solo el 18 % tenía este tipo de contrato. 59 % de ellos trabajaba «por horas», con un volumen de entre 4 a 12 horas por semana. Este tipo de contratos se generalizó particularmente entre los maestros de la formación profesional. De los 44 maestros entrevistados, solo 7 % tenía un contrato de tiempo completo y de larga duración. Un extracto de entrevista con un maestro en la formación profesional lo explica: "Mi primer contrato fue de 5 horas por semana hace 6 años. Si sabes cómo manejarte y tienes amigos en el sindicato o en la dirección, puedes conseguir más horas [...] Los contratos de tiempo completo desaparecieron hace mucho, es por eso que las cosas andan mal aquí. Casi la mitad de los maestros tienen

que trabajar fuera de la prepa para poder vivir [...] Según tus resultados, puedes tener bonos para mejorar tu sueldo, pero para tenerlos hay que pasar más tiempo en el aula, y si tienes que trabajar en otro lado pues las cosas se complican” (Pedro P., Ciudad de Durango).

La falta de estabilidad obliga a los docentes a buscar estrategias individuales para asegurar su empleo, como buscar horas adicionales o establecer redes informales, especialmente en los sindicatos o con los equipos de dirección.

Los contratos “por horas”, comunes en las áreas técnicas, hacen que muchos maestros vean la enseñanza como una actividad secundaria o temporal. Una maestra comenta: “Tengo tres trabajos. Soy contadora independiente y doy clases particulares, pero esos trabajos no permiten tener seguro social, yo tendría que pagarlo por mi cuenta. Por eso decidí ser profesora, no por el salario, sino para tener acceso al sistema de salud”. La falta de estabilidad laboral, sobre todo en las áreas técnicas, afecta la continuidad educativa y refuerza la precariedad estructural.

El aumento en el nivel de estudios de los docentes no ha mejorado sus condiciones laborales. La inseguridad profesional afecta particularmente a los maestros de la formación técnica, quienes enfrentan una constante incertidumbre laboral.

CONCLUSIÓN

En conclusión, esta ponencia intenta poner de manifiesto cómo las reformas educativas neoliberales en México han transformado profundamente las condiciones laborales de los docentes, especialmente de la formación profesional. Los procesos de individualización conducen a una precarización del trabajo docente, exacerbando las desigualdades dentro del sistema educativo. Los docentes, enfrentados a un entorno laboral marcado por la incertidumbre y la presión constante, desarrollan estrategias individuales para adaptarse, lo que debilita la solidaridad y el trabajo colectivo. La evaluación continua y los contratos precarios refuerzan esta dinámica, afectando negativamente la identidad profesional y el compromiso de los maestros. Es necesario repensar estas políticas para garantizar condiciones laborales más estables y equitativas, que permitan a los docentes desempeñar su labor con la dignidad y seguridad que merecen, reconociendo el trabajo educativo como bien común.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Becker, G. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York: Columbia University Press.
- Bonifacio Barba, J. (2018). La calidad de la educación: Los términos de su ecuación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(78).
- Buenfil-Burgos, R. N., & Navarrete-Cazales, Z. (Eds.). (2011). *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis político de discurso*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes: Travail, protections, statut de l'individu*. Paris: Éditions du Seuil.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale: Une chronique du salariat*. Paris: Fayard.
- Cruz Pineda, O. P. (2011). Las políticas de formación docente y los procesos de gubernamentalidad: Una discusión sugerente. En R. N. Buenfil Burgos & Z. Navarrete-Cazales (Eds.), *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis político de discurso* (pp. 283-300). México: Plaza y Valdés Editores.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école: Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Éditions du Seuil.
- Fanon, F. (1961). *Les damnés de la terre*. Paris: François Maspero.
- Gil Antón, M. (2018). La Reforma Educativa. Fracturas estructurales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76).
- González, R., Guerra, M., & Rivera, L. (2021). Expulsados de la seguridad. *Precariedad docente en México. Trabajo y sociedad*, 22(37).
- Guevara Niebla, G. (2016). Carrera magisterial y el nuevo programa de estímulos. *Revista Nexos*. Consultado el 22 de noviembre de 2024, en <https://www.nexos.com.mx/?p=28886>.
- INEE. (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: Instituto Nacional para la

Evaluación de la Educación.

Santibáñez, L. (2008). School-Based Management Effects on Educational Outcomes: A Literature Review and Assessment of the Evidence in Mexico. *World Development*, 36(4), 575-593.

Silva, C., & Gutiérrez, A. (2020). La reforma educativa de 2013 y sus efectos en la precarización del trabajo docente en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(140).

Rockwell, E. (2018). ¿Por qué se impone a la fuerza una reforma educativa en México? *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*, 845-850.