

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
"Francisco García Salinas"
UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE

TESINA

CONDICIÓN LABORAL PRECARIA DEL PROFESORADO DE
ZACATECAS. EL CASO DEL DEPARTAMENTO DE
SERVICIOS EDUCATIVOS REGIONALES 11 FEDERAL DE
SECUNDARIAS TÉCNICAS, 2012-2022

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE

PRESENTA:

Lic. Omar Alejandro Zúñiga Esquivel

Directora:

Dra. Norma Gutiérrez Hernández

Codirectora:

Dra. Sonia Villagrán Rueda

Zacatecas, Zac. a 9 de noviembre del 2022

Resumen

En esta investigación se analizan las condiciones laborales precarias del profesorado de Zacatecas, el caso del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal de secundarias técnicas, durante el periodo 2012-2022. El estudio toma como marco, las dos últimas grandes reformas educativas federales en México (2013 y 2019). En esta perspectiva, se analizan particularmente los factores que influyen en las condiciones laborales precarias de las y los docentes en términos de ingreso salarial, jornada de trabajo y prestaciones sociales. Asimismo, se reflexiona en torno a la percepción del profesorado con respecto a sus condiciones de trabajo.

Palabras clave: Condiciones laborales precarias, reformas educativas y percepción del profesorado.

DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

Le dedico este trabajo de investigación a mi mamá, papá, hermanas, sobrinos y sobrinas, por el apoyo y comprensión incondicional que me han brindado en todos los aspectos de la vida; siendo la motivación e inspiración principal que me permitió superar los momentos complicados que se presentaron en este camino. Por ello, este logro es para ustedes.

Quiero agradecer enormemente a la MEDPD, por darme la oportunidad de formar parte de la generación 2020-2022, y de esta forma, cumplir una de mis metas más privilegiadas: estudiar un posgrado de calidad y excelencia académica, el cual, me permitirá, sin duda, desarrollarme continuamente tanto en el ámbito profesional como en lo personal. Orgullosamente MEDPD.

Asimismo, este trabajo de investigación y mi estancia en la maestría no hubiera sido posible sin las enseñanzas y aprendizajes invaluable que me llevo de cada una de las Doctoras que me dieron clase y conocí en la maestría. Un gran reconocimiento para todas ellas. Mención especial, merece mi directora de tesina la Doctora Norma Gutiérrez Hernández, a quien en buena medida le debo la elaboración de este trabajo, así como, el hecho de haberme consolidado como estudiante de la maestría.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. POLÍTICAS Y REFORMAS EDUCATIVAS EN MÉXICO, 2012-2019	14
1.1 Antecedentes de las reformas educativas y laborales que han incidido en las condiciones laborales precarias del profesorado en América Latina.....	14
1.2 Reforma educativa en México: 2012-2013.....	24
1.3 Reforma educativa en México: 2018-2019.....	38
CAPÍTULO II. CONDICIONES LABORALES PRECARIAS EN EL PROFESORADO DE SECUNDARIAS TÉCNICAS DEL DEPARTAMENTO DE SERVICIOS EDUCATIVOS REGIONALES 11 FEDERAL DE ZACATECAS, 2012-2022	44
2.1 Panorama general de las secundarias técnicas en México.....	45
2.2 Condiciones de trabajo del profesorado de secundarias técnicas en México	49
2.3 Jornada de trabajo, ingreso salarial y prestaciones sociales del profesorado de secundarias técnicas en Zacatecas	55
2.4 Estructura organizativa del Departamento de Servicios Educativos regionales 11 Federal y relación contractual del profesorado de secundarias técnicas.....	64

CAPÍTULO III. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIAS TÉCNICAS DEL DEPARTAMENTO DE SERVICIOS EDUCATIVOS REGIONALES 11 FEDERAL DE ZACATECAS, 2012-2022, CON RESPECTO A LAS CONDICIONES LABORALES.....	70
3.1 Voz del profesorado de secundarias técnicas del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal en el año 2022.....	71
3.2 Perspectiva y posicionamiento de las autoridades educativas.....	88
3.3 Papel del SNTE.....	96
3.4 Importancia y función de la CNTE.....	102
CONCLUSIONES	114
REFERENCIAS.....	121
ANEXOS.....	129

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Ubicación del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal de Zacatecas.....	67
--	----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Factores de evaluación del Programa Nacional de Carrera Magisterial.....	51
Tabla 2. Algunos aspectos del perfil laboral docente de secundarias técnicas en Zacatecas, 2018-2019.....	57
Tabla 3. Nivel de categoría y salario base mensual del profesorado de secundarias técnicas en Zacatecas, segundo trimestre del año 2022.....	60
Tabla 4. Estructura organizativa del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal.....	65
Tabla 5. Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal de secundarias: escuelas, profesorado, directivas y directivos y alumnado (2020-2021)	66
Tabla 6: Tipo de relación contractual del profesorado frente a grupo del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal de secundarias (2020-2021).....	68
Tabla 7. Jornada de trabajo por asignatura y relación laboral del profesorado encuestado.....	75
Tabla 8. Condición Salarial.....	78
Tabla 9. Edad, años de servicio y perfil profesional de las autoridades educativas...88	
Tabla 10. Opinión de las autoridades educativas sobre las condiciones laborales del profesorado en las reformas educativas de 2013 y 2019.....	93

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Tiempo dedicado a la semana a actividades administrativas.....	77
Gráfica 2. ¿Conoce cuáles son sus prestaciones laborales?.....	79
Gráfica 3. ¿Las reformas educativas de 2013 y 2019, priorizaron lo laboral antes que lo educativo?.....	81
Gráfica 4. ¿Considera que la reforma educativa de 2019, ha revalorizado las condiciones de trabajo del magisterio?.....	83
Gráfica 5. ¿Cree que los sindicatos magisteriales, han hecho algo para mejorar las condiciones de trabajo del profesorado?.....	85
Gráfica 6. ¿Se siente conforme con sus condiciones de trabajo?.....	86
Gráfica 7. Horas diarias que le dedican las autoridades educativas a las actividades de su función.....	90

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Encuesta para personal docente.....	129
Anexo B. Encuesta para autoridades educativas.....	135
Anexo C. Relación de claves del personal docente y autoridades educativas participantes.....	139

ACRÓNIMOS

ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
ACE	Acuerdo por la Calidad de la Educación
BM	Banco Mundial
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación
CONASAMI	Comisión Nacional de los Salarios Mínimos
CNSPD	Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente
DGETI	Dirección General de Educación Técnica Industrial
DOF	Diario Oficial de la Federación
FMI	Fondo Monetario Internacional
FONE	Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo
FOVISSSTE	Fondo de la Vivienda del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de las Trabajadoras y Trabajadores del Estado
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
ISSSTE	Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores y Trabajadoras del Estado
ISSSTEZAC	Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores y Trabajadoras del Estado de Zacatecas
LGE	Ley General de Educación

LINEE	Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
MDMZ	Movimiento Democrático del Magisterio Zacatecano
MEJOREDU	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
MORENA	Movimiento Regeneración Nacional
MRM	Movimiento Revolucionario del Magisterio
NEM	Nueva Escuela Mexicana
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PAN	Partido Acción Nacional
PANAL	Partido Nueva Alianza
PISA	Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos y Alumnas
PGR	Procuraduría General de la República
PNCM	Programa Nacional de Carrera Magisterial
PRD	Partido de la Revolución Democrática
PRI	Partido de la Revolución Institucional
PSUM	Partido Socialista Unificado de México
RIEB	Reforma Integral para la Educación Básica
SEDUZAC	Secretaría de Educación de Zacatecas
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIGED	Sistema de Información y Gestión Educativa
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación

SPD	Servicio Profesional Docente
TALIS	Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje
USICAMM	Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros

INTRODUCCIÓN

Las condiciones laborales precarias¹ del profesorado es una problemática que predomina no sólo en el colectivo magisterial mexicano, sino que constituye una situación que está cada vez más presente en la mayoría de los sistemas educativos del orbe. Tal contexto ha tendido a intensificarse, particularmente, desde los años ochenta del siglo pasado, hasta la actualidad; debido, entre otras cosas, a la implementación de políticas educativas, enfocadas desde una perspectiva laboral más que educativa.

De ahí que, las condiciones laborales precarias en el magisterio en México, se han caracterizado por incorporar algunos de los elementos más significativos del proceso de ajuste estructural neoliberal, como la flexibilidad e inestabilidad en el empleo. Por lo tanto, las condiciones de trabajo precarias del profesorado que labora en secundarias técnicas, dentro del marco de las dos últimas grandes reformas en el país (2013 y 2019), son el hilo conductor en la presente investigación.

En este sentido, es importante señalar que el discurso de calidad educativa que se promovió en México, por lo menos, durante las dos últimas reformas educativas, no ha podido expresarse en un mejoramiento en las condiciones de trabajo para la mayor parte del profesorado.

¹ Las condiciones laborales del profesorado se consideran como precarias a partir de aspectos como la inestabilidad en el empleo, las jornadas de trabajo y niveles de ingreso salarial insuficientes, así como, por la cada vez mayor dificultad para acceder a prestaciones sociales como la pensión por jubilación. En ese sentido, se toma en cuenta una condición laboral precaria, con respecto a empleos que cuentan, por ejemplo, con una carga laboral que le permite a las y los trabajadores dedicarse a un sólo trabajo a la vez (Buendía, Acosta & Gil, 2019).

Así, surge la inquietud e interés de investigar sobre este tema, pues llama poderosamente la atención, el hecho de que, en el país, como consecuencia de las condiciones laborales precarias del mercado de trabajo en general y, por ende, una limitada posibilidad de encontrar un empleo bien remunerado y con adecuadas condiciones laborales, la precariedad en el empleo magisterial, parece percibirse como algo normal del sistema educativo.

Para la elaboración de este trabajo de investigación se determinaron las siguientes preguntas: ¿Qué factores influyen en las condiciones laborales precarias del profesorado de secundarias técnicas del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal de Zacatecas, tomando en consideración el impacto de las dos últimas grandes reformas educativas federales en México, durante el periodo de 2012-2022? ¿Cuáles han sido las condiciones laborales precarias del profesorado de secundarias técnicas del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal de Zacatecas, durante el periodo 2012-2022, en términos de ingreso, jornada de trabajo y prestaciones sociales? Y ¿Cómo perciben sus condiciones laborales las y los docentes que se encuentran trabajando en las secundarias técnicas del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal de Zacatecas, durante el periodo 2012-2022?

Para dar respuesta a estas interrogantes, la hipótesis que orientó el trabajo de investigación es que las condiciones laborales precarias del profesorado de secundarias técnicas del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal 11 de Zacatecas durante el periodo 2012-2022, se expresa como un fenómeno determinado por un contexto económico de flexibilización del trabajo, impulsado por las principales políticas y reformas educativas federales desarrolladas en estos años.

Tal situación ha dado pie a que las condiciones laborales del grueso del profesorado tiendan a intensificarse, al contar con ingresos monetarios insuficientes y, a la prevalencia de una inestabilidad e inseguridad económica y social en el empleo, poniéndole en una condición laboral vulnerable; a la par, se favorece una reconfiguración en la percepción magisterial, por lo regular, propensa a asumir actitudes de sumisión y apatía, ante el impacto de estas políticas y reformas educativas.

En esta perspectiva, el objetivo general de esta investigación fue analizar las condiciones laborales precarias del profesorado de secundarias técnicas del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal de Zacatecas durante el periodo 2012-2022, principalmente, en términos de ingreso salarial, jornada de trabajo y prestaciones sociales, durante las dos últimas reformas educativas federales. Asimismo, interesó dar cuenta de la percepción que tienen de sus condiciones laborales las y los docentes, ante el impacto de estas reformas.

Del mismo modo, los objetivos específicos de esta investigación fueron los siguientes. El primero fue examinar los antecedentes más importantes de las reformas educativas que incidieron en las condiciones laborales precarias del profesorado de la región latinoamericana, a la que pertenece México. A la par, analizar el impacto de las dos últimas grandes reformas educativas federales, con la intención de conocer cuáles han sido las principales implicaciones de éstas, con relación al ingreso salarial, intensificación de la jornada de trabajo y prestaciones sociales.

El segundo objetivo específico fue conocer cómo se manifiestan las condiciones de trabajo precarias del profesorado de secundarias técnicas en Zacatecas,

específicamente del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal durante el periodo 2012-2022.

El tercer objetivo específico, correspondió a reflexionar en torno a cuál es la percepción y postura de las y los maestros de secundarias técnicas del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal de Zacatecas, con respecto a las repercusiones de las condiciones laborales, dentro del contexto de las dos últimas reformas educativas federales.

Con respecto al estado del conocimiento, acerca de las condiciones de trabajo precarias del profesorado, se encontró que en el plano internacional existe una cantidad importante de literatura, enfocada particularmente, al ámbito latinoamericano; a nivel nacional es hasta los últimos años que habido un interés en estudiar este tipo de problemas, no obstante, aún son poco los trabajos que abordan el estudio de las condiciones laborales precarias del magisterio en los términos en lo que se desarrolló este trabajo.

Finalmente, en la entidad se han identificado algunas investigaciones, que centran su análisis en las condiciones de trabajo del profesorado de educación superior universitaria, pero específicamente, sobre las condiciones de contratación precarias del profesorado de secundarias técnicas, hasta ahora no los hay. Enseguida, se describen los estudios de investigación que fueron considerados para el estado del arte de este trabajo.

En el ámbito internacional, la primera fuente seleccionada fue la de Sánchez & Sagrario (2012), un trabajo realizado sobre la precarización del trabajo magisterial en América Latina, denominado “La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América”. En este, el autor y la autora, elaboraron un estudio

desde la dinámica de la reestructuración capitalista del mundo contemporáneo, en el que analizaron las consecuencias desfavorables de las políticas educativas y las reformas estructurales más recientes, sobre todo, en cuanto a la desestabilización de los puestos laborales estables en la mayor parte del profesorado.

Es conveniente destacar que este trabajo de investigación partió de tres aspectos principales de análisis. El primero hizo referencia al aumento y la intensificación de las jornadas de trabajo. El segundo, a la reducción de costos de la fuerza de trabajo expresada en salarios insuficientes; y, el tercero, a la progresiva pérdida de los derechos de las personas dedicadas a la docencia, conquistados a través de sus sindicatos; todos ellos, factores imprescindibles para poder dar cuenta del deterioro en las condiciones del trabajo magisterial.

La segunda fuente que se utilizó fue de Rodríguez (2012). El objetivo principal de este estudio, titulado, “Condiciones de trabajo docente: aportes de México en un estudio latinoamericano”, fue mostrar una visión general del problema de la precariedad magisterial desde una perspectiva institucional, aplicando en el análisis de su estudio, el protocolo del Estudio Exploratorio Internacional sobre Condiciones de Trabajo y Salud Docente, propuesto por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC).

De esta manera, en este trabajo se pone de manifiesto la urgente necesidad de entender las nuevas complejidades de las condiciones de trabajo magisterial, en sus dimensiones sociales, personales y materiales, sugiriendo para ello el diseño de políticas educativas integrales, para fortalecer la parte humana del magisterio, cuidando las condiciones y la salud del profesorado y, no solamente, atendiendo una relación estrictamente laboral.

Por tanto, este autor consideró como una parte fundamental en el mejoramiento de las condiciones laborales de las y los docentes, una nueva discusión acerca del rol del profesorado en la actualidad, ya que, este se ha visto afectado, entre otras cosas, por la cada vez mayor sobrecarga de trabajo, expresada en una intensa diversificación de su labor educativa, además de las exigencias propias de su quehacer pedagógico, entre las que se destacan el cumplimiento de tareas a nivel de contención social y problemas derivados del entorno, como la violencia escolar y la pérdida de valores sociales, en el que las familias y las comunidades, ya no realizan la parte que les corresponde de manera adecuada o, simplemente, han quedado rebasados desde sus propios ámbitos.

Por último, la tercera fuente analizada fue un artículo de Anaya (2019), denominado “Calidad educativa como precarización laboral: análisis de América Latina”. El objetivo de este estudio fue abordar la relación entre la precariedad laboral y la calidad educativa, la cual, centró su interés en explicar la influencia que ejercen el conjunto de organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial (BM), entre las más importantes, en términos del financiamiento o de recomendaciones de estas instancias, hacia las políticas y reformas estructurales educativas llevadas a cabo en los países latinoamericanos.

El autor articuló la precariedad en las condiciones laborales del profesorado al concepto de calidad educativa, al concebir la utilización de una serie de principios enfocados a la gestión educativa, desde un punto de vista empresarial, como la eficacia, productividad y competitividad; considerando que uno de sus principales objetivos es la desregulación y flexibilización del trabajo, lo que propicia, entre otras

cosas, una priorización del trabajo magisterial hacia cuestiones administrativas, alejándoles de su práctica pedagógica y, sobre todo, en una constante incertidumbre e inseguridad laboral, social, emocional y económica.

A nivel nacional, los estudios contemplados fueron los siguientes. El primero fue un trabajo realizado por Degante, Robles, Serrano & Castro (2015), quienes en la investigación titulada “Condiciones laborales de los docentes”, centraron su atención en analizar las condiciones laborales de las y los docentes de educación básica en México, en el contexto de la reforma educativa de 2013.

En este estudio, las y los autores dieron a conocer el esquema contractual en el que se han insertado las plazas magisteriales de educación básica a nivel nacional, según la extensión de la jornada en los últimos años; situación que ha constituido una de las condiciones de trabajo que más ha perjudicado al colectivo magisterial, especialmente, para quienes recientemente ingresaron al sistema educativo o tienen poco tiempo de experiencia laboral.

La segunda referencia es de Gil (2018). La investigación se titula “La Reforma Educativa. Fracturas estructurales”. En este texto, se elaboró un análisis de los principales ejes en los que fue sustentada la reforma educativa de 2013. En este sentido, según el autor se dio cuenta de algunos de los supuestos erráticos en los que fue concebida esta propuesta educativa, la cual, no se orientó a la transformación de los procesos educativos, sino que se trató de un sistema de control laboral y político del magisterio que impuso un método de evaluación, con el propósito primordial de controlar y responsabilizar en una mayor medida al magisterio del fracaso de la educación pública en el país.

Por consecuencia, el autor consideró que una de las estrategias más relevantes de la reforma educativa de 2013, se realizó bajo el razonamiento oficial del gobierno, en términos de que había que fomentar la evaluación en las y los docentes; lo que a la postre, por sí mismo, este solo hecho llevaría a un proceso natural de calidad en la educación.

Una tercera referencia fue el artículo de Buendía, *et al.*, (2019). El trabajo se titula “EN BUSCA DE UN ROSTRO: (In) visibles, pero siempre presentes”. Este estudio expone una de las formas de trabajo magisterial en el ámbito universitario público y privado en México, que, con frecuencia, parece pasar desapercibida e invisibilizada en la discusión contemporánea de las políticas y reformas educativas federales, sobre todo del profesorado que se encuentra laborando de tiempo parcial o por asignatura.

En este artículo, se analizó la percepción del profesorado que labora en estas condiciones de trabajo, desde el punto de vista de tres factores importantes, la estabilidad en el empleo, las remuneraciones en función de los grupos y materias que atienden y, sobre todo, en el caso de las universidades privadas, el acceso a las prestaciones laborales, que en los últimos años se han venido reduciendo.

En el estado del arte local, hasta el momento no se han encontrado trabajos referentes a las condiciones laborales precarias del profesorado de secundarias técnicas de Zacatecas; por lo que, se enuncian enseguida, trabajos que se aproximan al problema de investigación, algunos de los cuales centran su atención en las condiciones de trabajo del profesorado de educación superior universitaria.

La primera referencia local fue de Gómez (2007), denominada “El sistema educativo en Zacatecas y la búsqueda de la calidad y equidad en la educación básica”.

En este trabajo, se analizaron una serie de factores interesantes que han limitado considerablemente las condiciones de trabajo de las y los docentes; de tal forma que, este autor expone que una parte importante del profesorado en educación básica, se encuentra realizando al mismo tiempo funciones directivas y tareas como docente; por lo anterior, el sistema educativo, con tal de reducir costos económicos al máximo, tiende a encomendar a un o una sola profesora cumplir la función de dos, en detrimento del proceso de aprendizaje del alumnado.

Al respecto, el autor puso en evidencia otra de las formas de trabajo que han deteriorado las condiciones laborales del profesorado, aunque no siempre en un sentido estrictamente monetario, al aseverar que el sistema de estímulos económicos por el desempeño profesional, tradicionalmente se ha sustentado en los principios del modelo económico neoliberal de la competencia y la individualidad; de ahí que, las posibilidades de cohesión magisterial para mejorar el desarrollo educativo de manera colectiva, tienda a ser complicado.

Un segundo trabajo en este escenario de momento bibliográfico local fue el de Villagrán, Jasso, Aldaba & Rodríguez (2017), con un artículo llamado “Mobbing: impacto psicológico en docentes universitarios, repercusiones en el sentido de pertenencia laboral”. En este, se abordaron las condiciones de trabajo del profesorado desde el ámbito universitario, especialmente enfocado en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). El objetivo del estudio fue analizar los diversos factores de riesgos psicosociales, como el estrés laboral y el agotamiento emocional, derivado de la influencia de ambientes laborales hostiles, a los que están cada vez más expuestos los y las profesoras universitarias.

Estas condiciones laborales precarias en el profesorado universitario, que de acuerdo a las y al autor, han configurado un contexto laboral complejo, en ocasiones difícil de afrontar por parte de las y los docentes, quienes además de verse afectados o afectadas en su situación laboral, con el tiempo pasan a una inestabilidad emocional y psicológica. De tal forma que, puede disminuir la permanencia del profesorado en el trabajo, llevando al ausentismo o, incluso, a la renuncia. Asimismo, dicho problema puede desencadenar en un fenómeno muy interesante de migración hacia otros espacios laborales, aunado a la cada vez mayor proliferación de licencias sin goce de sueldo, o bien, los casos magisteriales que se jubilan prematuramente.

Finalmente, una tercera referencia en el estado del arte local fue el capítulo de Magallanes, Gutiérrez & Rodríguez (2020), titulado “El desarrollo profesional docente: el rostro de la competitividad académica en posgrados en educación en Zacatecas”. El objetivo de este trabajo fue destacar la importancia de la profesionalización de la enseñanza en los posgrados de educación, formadores de profesoras y profesores en México y, en particular en Zacatecas, como uno de los ejes que contribuyen a la calidad y equidad en la educación y, por ende, a mejorar las condiciones de trabajo del profesorado.

En este contexto, se reconoce que ante un escenario mundial de constantes transformaciones en materia de políticas y reformas educativas, se hace indispensable mejorar la competitividad del profesorado, en términos de una mayor capacitación y actualización, elementos que en buena medida definen la trayectoria laboral de las y los docentes en la educación pública y privada en el país, sobre todo, en un mercado de trabajo cada vez más saturado y especializado. Estas autoras hacen énfasis en la necesidad de mejorar este proceso de competitividad de la enseñanza, pero,

fundamentalmente, en beneficio del colectivo magisterial, desde una perspectiva democrática, participativa e inclusiva.

Ahora bien, sobre el procedimiento metodológico utilizado en esta tesina, se empleó una metodología hipotética-deductiva, la cual, de acuerdo a Álvarez (2014), consiste en ir de la hipótesis como una respuesta provisoria, a la deducción de los efectos posibles del problema observado, para de esta manera, determinar la verdad o la falsedad de los conocimientos. En consecuencia, se partió de una comprensión de la problemática general del estudio, para obtener un razonamiento cuidadoso de los hechos particulares (Álvarez, 2014).

Para recabar la información que, específicamente, se articuló en el tercer capítulo, con la intención de conocer la percepción y condiciones de contratación precarias del profesorado de secundarias técnicas del departamento de servicios educativos regionales 11 federal, se utilizaron 2 encuestas; una de ellas, dirigida a 5 maestros y 4 maestras que laboran tanto en la secundaria técnica # 3 de la Colonia González Ortega, Sombrerete, Zacatecas, como en la secundaria técnica # 10 de la cabecera municipal de Saín Alto, Zacatecas, ambas pertenecientes al Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal. Mientras que, la otra encuesta fue dirigida para los 2 directores de dichas secundarias y al supervisor de secundarias técnicas de esta región escolar.

Los conceptos principales que se retomaron en esta investigación fueron precariedad en las condiciones laborales del profesorado, políticas de competitividad en la educación y percepción magisterial. Para el primero, se empleó la definición de Sánchez *et al.*, (2012), quien la conceptualiza tomando en consideración la dinámica de la reestructuración capitalista del mundo contemporáneo. Por tanto, este concepto

hace énfasis en las condiciones de trabajo estructurales del magisterio; por ejemplo, en lo que respecta a los ingresos monetarios insuficientes, a la intensificación de la jornada de trabajo y, a la creciente pérdida de prestaciones laborales por parte del profesorado a lo largo de los últimos años.

El segundo término utilizado es el de políticas de competitividad en la educación, el cual explica el papel que han jugado el conjunto de organismos internacionales tales como la OCDE y el BM, en términos del financiamiento o de las recomendaciones hacia las políticas y reformas estructurales educativas, implementadas en la gran mayoría de los países latinoamericanos, y que están basados en los principios del proceso mundial de ajuste estructural, como la desregulación y flexibilización de las condiciones de trabajo magisterial (Anaya, 2019).

Por último, el tercer concepto que se abordó es el de percepción magisterial. Para este, se tomó como referencia la explicación de Buendía *et al.*, (2019), que hace alusión al sentir y expectativas del profesorado con respecto al empleo que desempeña; pues, por ejemplo, en el caso de México, una parte importante de las y los docentes consideran que, en los últimos años, no se ha valorado ni recompensado su trabajo de manera justa.

El trabajo se divide en tres capítulos. En el primero, se revisan los antecedentes más relevantes de las reformas educativas y laborales que han repercutido en las condiciones laborales precarias del profesorado de la mayor parte de los países latinoamericanos, con la idea de analizar un impacto similar en sus reformas educativas estructurales, especialmente, desde la década de los sesenta del siglo pasado, hasta la actualidad.

Asimismo, se examina el efecto de las dos últimas grandes reformas educativas federales en México y, con ello, dar cuenta de las implicaciones de estas hacia el magisterio, fundamentalmente, en aspectos como el ingreso, prestaciones sociales y, a la intensificación de la jornada de trabajo en el aula (aumento de carga laboral asociada a tareas administrativas o burocráticas, más allá de lo educativo).

En el segundo capítulo, se analizan las condiciones laborales precarias en las y los docentes de Zacatecas, particularmente, en las secundarias técnicas del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal, para el periodo 2012-2022.

Finalmente, en el tercer capítulo, se reflexiona en torno a cómo percibe y cuáles son las posturas del profesorado de secundarias técnicas del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal de Zacatecas, con respecto a sus condiciones laborales, tomando en cuenta el contexto de las dos últimas reformas educativas federales en México. Por lo cual, se revisa la función del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), dado que estos organismos han sido, entre otras cosas, dos actores claves en la promoción o no de los derechos laborales de las y los maestros.

CAPÍTULO I

POLÍTICAS Y REFORMAS EDUCATIVAS EN MÉXICO, 2012-2019

En este primer capítulo, se revisan los antecedentes más relevantes de las reformas educativas y laborales que han incidido en las condiciones laborales precarias en el profesorado de la mayor parte de los países latinoamericanos, en el que se encuentra México; para apreciar un impacto similar en las reformas educativas estructurales que se han llevado a cabo en estas naciones, especialmente, desde la década de los sesenta del siglo pasado, hasta hoy en día.

De igual modo, se plantea examinar el impacto de las dos últimas grandes reformas educativas federales en México y, con ello, dar cuenta de los efectos de estas hacia el magisterio, fundamentalmente en aspectos como la estabilidad y las condiciones labores de las y los maestros.

1.1 Antecedentes de las reformas educativas y laborales que han incidido en condiciones laborales precarias del profesorado en América Latina

Es conveniente tener presente las condiciones históricas de rezago estructural y desigualdad socioeconómica que han subsistido a lo largo del tiempo, en la mayor parte de los países latinoamericanos, como una de las principales razones que explican, en buena medida, una insuficiencia y mal manejo de recursos económicos, por parte de algunos gobiernos; lo que ha afectado, a su vez, la implementación de reformas educativas. De ahí que, por ejemplo, algunas de estas naciones tengan que solicitar a los diferentes organismos internacionales, prestamos financieros para poder iniciar y desarrollar reformas educativas (Krawczyk, 2002).

En ese tenor, se puede indicar que las reformas educativas² en América Latina, por lo menos desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad, han respondido, en la mayoría de los casos a una doble demanda. Por un lado, han constituido una respuesta desde el ámbito educativo, a los requerimientos de reorganización del modelo económico predominante en el mundo; de tal forma que, con frecuencia, suelen estar vinculadas a las reformas del sector productivo. Por otro lado, estas reformas educativas han tenido que ver con directrices políticas de gobiernos hegemónicos, que han supuesto la aspiración de un ideal democrático y, el desarrollo del Estado de derecho en la sociedad (Martinic & Pardo, 2014).

Por esto, según la visión de los gobiernos hegemónicos, las reformas educativas en Latinoamérica son concebidas como procesos complejos de largo plazo, que sólo pueden llegar a consolidarse satisfactoriamente, con base en estrategias de aplicación gradual. Esto significa que, por lo regular, desde su diseño jurídico hasta su implementación en el aula, se trata de procesos multifactoriales que, entre otras cosas, requieren de tiempo, consensos y acuerdos entre los principales actores que intervienen en estas; de tal manera, que casi siempre las reformas educativas se enfrentan, desde su diseño hasta su implementación, a múltiples conflictos, negociaciones y resistencias (Martinic & Pardo, 2014).

Cabe hacer notar que en América Latina existen dos grandes tradiciones en cuanto a la instrumentación de estas reformas educativas: la primera, se refiere a las reformas educativas “desde arriba”, que corresponde a la gran mayoría de las que se

² De acuerdo con Suasnábar (2017), se entiende como una reforma educativa, al intento del Estado por reestructurar el sistema educativo, principalmente, acorde con las tendencias de cambio en lo económico y en lo político, a nivel mundial y regional.

han realizado y en la que se da cuenta de una fuerte influencia de organismos internacionales como la OCDE; pues, en este caso, los gobiernos centrales han retomado e incorporado varias de las propuestas educativas de estos organismos; sin considerar, necesariamente, las prioridades específicas de cada contexto histórico y social. Además, de que no se toma en cuenta mucho la opinión y sentir del profesorado, sino por el contrario, son implementadas de manera vertical, sin un consenso social real (Krawczyk, 2002).

En segundo término, se tiene a las reformas educativas que son efectuadas “desde abajo”, las cuales hacen referencia a los tipos de reformas que, en el menor de los casos, han logrado establecer procesos de participación y conciliación, entre los principales actores del proceso educativo, como lo son el profesorado, padres y madres de familia y autoridades educativas, particularmente en cuanto al diseño y a la manera en la que estas son aplicadas (Krawczyk, 2002).

Ahora bien, es importante destacar que este trabajo se centra en una concepción de reforma educativa “estructural”, que empieza a emplearse por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el BM, entre otros organismos financieros internacionales, en la década de los años ochenta del siglo pasado, como parte de un conjunto de reformas económicas y políticas a nivel mundial, llevadas a cabo en los distintos sectores de la economía, las cuales, respondían a una crisis evidente del modelo económico hegemónico, en la que el Estado jugaba un rol interventor importante.

Por consiguiente, se trató de una estrategia asociada a los gobiernos dominantes, cuyo propósito fundamental fue reajustar la economía mundial, que en el caso de las reformas estructurales educativas, se expresó con la injerencia de un

enfoque empresarial neoliberal³ en los sistemas educativos (Rodríguez, Gutiérrez & Román, 2019).

En esta perspectiva, se muestran algunas de las determinantes generales, internas y externas, que han dado origen y configurado la mayoría de las reformas estructurales en la educación en Latinoamérica, desde la década de los años sesenta, hasta los años dos mil.

En tal sentido, es necesario subrayar que estas se encuentran articuladas al análisis de distintas acciones que las conforman y que a su vez, anteceden al establecimiento de dichas reformas educativas. De ahí que, por ejemplo, se considere de suma importancia el papel que tradicionalmente, han jugado los diferentes actores que intervienen en la formación de estos cambios en la educación, como la clase política, los sindicatos, los organismos financieros e internacionales y el gobierno (Rodríguez, *et al.*, 2019).

Dentro de este conjunto de actores que de forma directa e indirecta han incidido en la consolidación y aplicación de estas reformas estructurales en la región latinoamericana, es de gran notoriedad el peso político y económico que ejercen las agencias internacionales, los gobiernos centrales y, de forma peculiar, los sindicatos magisteriales. Estos, en teoría, tendrían la función principal de defender los derechos laborales del gremio. No obstante, en algunos casos, se trata de sindicatos que han priorizado los intereses de las élites políticas, los cuales, se han limitado, en muchas

³ Se entiende por enfoque neoliberal en la educación, al conjunto de estrategias que buscan debilitar la responsabilidad social del Estado en la educación pública y, por el contrario, privilegian una visión empresarial (Sánchez & Sagrario, 2012).

ocasiones, sólo a apoyar y darle continuidad a las políticas laborales y económicas que orientan los gobiernos en turno (Rodríguez, *et al.*, 2019).

Por otro lado, se puede señalar que estas políticas educativas estructurales de corte neoliberal, implementadas a partir de la década de los ochenta en la región latinoamericana, han profundizado una precariedad laboral en el conjunto del profesorado. Este fenómeno se encuentra relacionado con el concepto de calidad educativa, puesto que este se sustenta en una serie de principios enfocados en la gestión educativa, pero desde un punto de vista empresarial, que tiene que ver con aspectos como la eficacia, la productividad y la competitividad laboral. De modo que, uno de sus fines más importantes es la desregulación y flexibilización del trabajo docente, situación que ha generado el predominio del trabajo magisterial hacia cuestiones administrativas, alejando al profesorado de su práctica pedagógica esencial y, sobre todo, ha propiciado una constante incertidumbre e inseguridad laboral, social, económica y emocional (Anaya, 2019).

Desde una visión distinta, es necesario mencionar que dentro de estas políticas educativas desarrolladas, especialmente en Iberoamérica, sobre todo desde la primera década del presente siglo, empieza a tener mayor presencia el concepto de eficacia escolar, el cual, tiene la finalidad de conocer qué características tienen las escuelas y las aulas en las que todo el alumnado aprende, es decir, se orienta en lo fundamental a la mejora académica (Murillo, 2011).

En ese tenor, el concepto de eficacia escolar se centra en factores educativos tales como: el clima de la escuela y del aula, el liderazgo, trabajo en equipo del profesorado y, también, en elementos como los recursos económicos y materiales y su gestión; así como, los relacionados con la profesión docente, particularmente, con

su formación inicial y permanente, su estabilidad y las condiciones laborales, entre otros. Todos estos factores que evidentemente inciden en el rendimiento del alumnado y, por consecuencia, en la calidad de la educación, los cuales, se piensa pueden ser adaptados a las diferentes realidades socioeconómicas y educativas de los países de Iberoamérica (Murillo, 2011).

Con base en lo anterior, se destaca la existencia de tres grandes ciclos de reformas educativas en América Latina desde la década de 1960, hasta la segunda década de los años dos mil, específicamente 2017. El primer ciclo corresponde a las que se llevaron a cabo en la década de 1960, el segundo ciclo se refiere a las que tuvieron lugar durante la década de 1990 y, el tercer ciclo a las que se efectuaron desde el año 2000, hasta el séptimo año de la segunda década del presente siglo. Este periodo inicial de los ciclos de reformas educativas, que coincidió con una crisis del modelo fundacional de gobierno de los sistemas educativos, establecido desde la conformación del Estado-Nación en el mundo, se caracterizó por una organización burocrática definida por una estructura jerárquica y vertical (Suasnábar, 2017). Entre los aspectos centrales contenidos en estos tres ciclos de reformas educativas, se pueden subrayar los siguientes.

En lo que respecta a las reformas educativas de la década de 1960, estas estuvieron orientadas principalmente, a universalizar la cobertura de la educación primaria, con el propósito de reducir las desigualdades sociales entre lo rural y lo urbano. Asimismo, entre otras metas, se propuso la erradicación del analfabetismo, la ampliación de la cobertura de la educación secundaria, la modernización de los planes de estudio del nivel primaria y, el mejoramiento del sistema de formación del profesorado de este mismo nivel de educación. Fue durante este tipo de reformas

educativas, cuando se comenzó a hablar de una idea de modernización de las y los docentes, como uno de los objetivos planteados en estas políticas (Suasnábar, 2017).

Por lo demás, si bien en los hechos se llevó a cabo una expansión y amplitud en el acceso a la educación primaria y secundaria, esta se dio más en términos cuantitativos, en detrimento de una apropiación real de los aprendizajes del alumnado y una desigual distribución en las condiciones materiales del sector educativo. Esta situación persiste como un rasgo estructural económico y social, similar en la mayoría de los países de la región latinoamericana (Suasnábar, 2017).

Por otra parte, las reformas educativas de la década de 1990, estuvieron signadas por un contexto mundial fuertemente influenciado por la decadencia del Estado benefactor keynesiano y, con ello, el declive de sus teorías del desarrollismo. En consecuencia, dichas reformas educativas se realizaron en un escenario global, que significó la consolidación de las políticas neoliberales a nivel regional y global, lo cual implicó en la retórica de estas reformas, una promesa de modernización en los sistemas educativos, expresada en una agenda de políticas específicas, entre las que se destacan las siguientes: descentralización escolar, focalización de recursos en escuelas situadas en contextos de vulnerabilidad social, autonomía escolar, evaluación de los aprendizajes en el alumnado y en el profesorado, cambios en el curriculum y financiamiento por proyectos, entre otros (Suasnábar, 2017).

Por último, en lo que corresponde a las reformas educativas efectuadas durante la mayor parte de las dos décadas de los años 2000, se puede observar una intención de reintervención estatal en el ámbito educativo y, una expansión de los derechos educativos dirigidos para el logro de una mayor inclusión y equidad en la educación, que se venían manifestando desde la década de los años noventa.

Esto se tradujo en un reconocimiento de los derechos humanos en todos los niveles educativos, como por ejemplo en la población excluida y marginada, especialmente, por condiciones económicas, culturales y por alguna discapacidad física o intelectual.

Lo anterior derivó en un nuevo incremento de la matrícula escolar, concentrada en el nivel de primaria y de secundaria. Es importante apuntar, que tal aumento estuvo ligado también, a un ciclo de crecimiento económico relativamente estable durante esos años en la región latinoamericana, situación que favoreció un mayor interés gubernamental en el financiamiento educativo (Suasnábar, 2017).

Otro de los aspectos nodales comprendidos en estas reformas educativas tuvo que ver, con la expansión de los sistemas de evaluación del aprendizaje en el alumnado y profesorado de manera estandarizada; así como, la idea clave de la calidad docente como un factor determinante.

Esta visión predominó en la mayoría de las reformas educativas llevadas a cabo en América Latina durante estos años. Cabe mencionar que estos factores, si bien se habían incluido en reformas anteriores, fue durante estas décadas, cuando se hizo un mayor énfasis en tales aspectos. De tal manera que, en las dos primeras décadas de los años dos mil, las evaluaciones estandarizadas, junto con la discusión de la calidad educativa, se convirtieron en mecanismos centrales de la regulación y forma de gestionar la educación en la mayoría de los países latinoamericanos (Suasnábar, 2017).

Por todo esto, es necesario advertir que en lo fundamental, algunos de los principales rasgos del modelo tradicional de gobierno en la educación, continúan en cierta medida presentes en los sistemas educativos latinoamericanos, pese a la

implementación de estas reformas, debido a que no se modificó sustancialmente la estructura organizacional de los sistemas educativos. Es decir, entre otras cosas, siguen sin tener grandes cambios estructurales, elementos importantes como la gestión escolar centralizada y las condiciones de trabajo de la mayoría de las y los docentes, entre otros (Suasnábar, 2017).

De manera similar a lo señalado, Guzmán (2005)⁴ destaca la existencia de tres tipos de reformas educativas “estructurales”, enfocadas en el periodo neoliberal, las cuales, fueron efectuadas como se ha mencionado en la mayoría de los países de América Latina, desde los años ochenta hasta la actualidad. Estas se caracterizaron de la siguiente forma: reformas de primera, de segunda y de tercera generación. Resulta conveniente aclarar que estas fueron diseñadas desde diferentes perspectivas y propósitos y, por consiguiente, su impacto y efectividad se llevó a cabo de forma diferenciada y diversa.

En lo referente a las reformas de primera generación de la década de 1980, llamadas también como reformas hacia afuera, se tiene que estas no se enfocaron estrictamente en un mejoramiento del plano pedagógico, es decir, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, ni en la mejora de las prácticas y las condiciones laborales del profesorado; sino que, promovieron una ampliación en la cobertura de la enseñanza, en especial en la educación básica, a la par que, una política de descentralización del sector educativo, planeada desde los gobiernos centrales (Guzmán, 2005).

⁴ De acuerdo a la revisión de la literatura, se encontró que es uno de los artículos referentes del tema en el ámbito latinoamericano.

Con respecto a la política de descentralización del sector educativo, se puede indicar que este elemento ha tenido una influencia importante en los sistemas educativos de América Latina en los últimos años, de forma un tanto paradójica, porque se ha traducido en una tendencia a la reducción del gasto en la educación y, sobre todo, a la exigencia de organizar el proceso educativo desde criterios de eficiencia, particularmente, en lo que se refiere a la administración y optimización de recursos materiales y humanos. Este contexto continúa prevaleciendo en la actualidad en la realidad educativa latinoamericana (Guzmán, 2005).

Por su parte, las reformas de segunda generación implementadas en los años noventa, se vincularon con la idea de la calidad y equidad, promoviendo políticas de cambios curriculares y prácticas pedagógicas, dando por sentado que en lo relativo a la cobertura de la enseñanza, se contaba con un mínimo nivel de rezago, principalmente, en infraestructura y en la contratación de profesorado. Por ende, según la narrativa de los diferentes gobiernos, ese aspecto se encontraba superado y se tendría que preponderar la parte del desarrollo pedagógico. Con base en esto, este tipo de reformas también fueron conocidas como reformas hacia adentro (Guzmán, 2005).

Al respecto, uno de los aspectos que más llaman la atención de este tipo de reformas, es que se contempló como una de las condiciones necesarias para el logro de la calidad y equidad en los aprendizajes del alumnado. El impulso paralelo de una política que otorgara, en los hechos, una mayor autonomía y poder a las y los directivos y profesorado en los centros escolares.

Sin embargo, como se puede observar en la gran mayoría de los países latinoamericanos, sigue predominando una relación de poder bastante vertical y

desigual entre las autoridades educativas y el profesorado. Asimismo, otro de los elementos nodales que, en estos países latinoamericanos se comenzó a establecer incipientemente, fue el fortalecimiento de los sistemas de evaluación en el profesorado de nivel de educación básica (Guzmán, 2005).

Por último, en lo que concierne a las reformas de tercera generación, realizadas en 2005, estas pretendieron continuar y consolidar la política de autonomía de las escuelas -iniciada en las reformas de segunda generación-, pero ahora enfocadas aún más en la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y, con ello, también la llamada descentralización pedagógica, esto es, la transferencia de las decisiones pedagógicas y curriculares de aprendizaje desde el gobierno central al contexto y necesidades de cada centro escolar (Guzmán, 2005).

1.2 Reforma educativa en México: 2012-2013

La reforma educativa federal en México de 2012-2013, se circunscribió dentro de una lógica del modelo neoliberal, a la que, entre otras cosas, legitimó un discurso oficial, a partir de la propuesta clave del mejoramiento en la calidad y equidad de la educación; de tal suerte que, como casi toda reforma educativa, suponía profundas transformaciones en beneficio de la profesión magisterial.

Debido a lo anterior, vale la pena destacar el papel central, que de manera consistente han jugado a lo largo de las últimas décadas, las recomendaciones educativas emanadas desde los organismos financieros internacionales, como la OCDE y el BM en la mayoría de los países latinoamericanos, situación que en el caso de México, derivado de los compromisos contraídos con dichas instancias, éstas se han aceptado con facilidad (Sánchez & Sagrario, 2012).

Entre tales planteamientos internacionales relativos al ámbito de las reformas educativas, se puede constatar que sin ser referidas explícitamente, el gobierno mexicano tomó como un referente importante, las recomendaciones del Informe de la OCDE⁵ (2010) “Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México”, que contó con la participación de Sylvia Schmelkes, quien en mayo del año 2013 fue designada como presidenta de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

En este sentido, entre los aspectos más relevantes de este Informe, puede apreciarse que se trató de orientar una política pública que colocará en el centro de atención un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz⁶ en el alumnado, con el fin de contribuir a mejorar los aprendizajes esperados en las y los alumnos, bajo un enfoque de competencias en congruencia con las necesidades de globalización de la economía, es decir, interesaba formar y capacitar recursos humanos competitivos en habilidades y valores, funcionales para el mercado laboral contemporáneo.

Aunado a lo anterior, se sugirió en el Informe un incremento en la autonomía escolar, motivada por una política de descentralización pedagógica y administrativa, con el objetivo de profesionalizar a los principales actores de la educación, profesorado y autoridades, entre otros. Así, se planteó una mayor rendición de cuentas, tanto

⁵ En general, en este Informe la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), emitió ocho recomendaciones que fueron incorporadas en la reforma educativa de 2012-2013: 1) definir estándares docentes; 2) atraer a los mejores candidatos, sin exclusividad de las escuelas normales; 3) fortalecimiento de la formación inicial con el establecimiento de un sistema de estándares rigurosos para la acreditación de las escuelas formadoras de docentes; 4) mejorar la evaluación inicial basada en el desempeño; 5) abrir todas las plazas docentes a concurso; 6) crear periodos de inducción y prueba; 7) mejorar el desarrollo profesional, y 8) evaluar para mejorar (OCDE, 2010).

⁶ De acuerdo con Murillo (2011), las propuestas de eficacia escolar en el contexto iberoamericano, deben de tomar en cuenta como un aspecto importante el factor de estabilidad del profesorado, dado que, constituye una condición necesaria para el desarrollo de procesos de mejora escolar, por ejemplo, el número de horas que imparten las y los maestros y el tamaño de la clase, dado que influyen en su motivación para mejorar, así como, el hecho de laborar en varias escuelas al mismo tiempo.

académica como financiera en cada centro escolar, generando las condiciones para una mejor distribución en el gasto educativo, que permitiera hacer frente, a las enormes desigualdades sociales que predominan en la mayor parte de la geografía mexicana y, en consecuencia, atender mejor a los sectores de la población considerados más pobres y vulnerables.

Otro rasgo significativo en las recomendaciones realizadas por la OCDE, tuvieron que ver con el rol decisivo que tendría que jugar el magisterio; se buscaba en lo fundamental la consolidación y continuidad en la profesionalización docente, iniciada en reformas educativas anteriores, pero a diferencia de estas, ahora se llevarían a cabo, contemplando una evaluación obligatoria.

Bajo la premisa de modernizar el sistema educativo mexicano, la reforma se enfocó en la práctica en un tipo de profesionalización de las y los docentes de educación básica, apoyado en un esquema de resultados de su desempeño, como medida principal para garantizar una educación de calidad en el estudiantado. Esto se tradujo en una reorganización de su práctica profesional, desde una visión hegemónica, orientada por la globalización económica (Pérez, 2014).

Con todo ello, siguiendo los principios de orden empresarial y de racionalidad de mercado, procedentes especialmente de los planteamientos de la OCDE, esta reforma, asumió como propias la mayoría de estas recomendaciones⁷ y, privilegió el

⁷ Otros de los documentos que influyeron en la conformación de la reforma educativa fue el documento publicado en el año 2012 por Mexicanos Primero, "Ahora es cuando. Metas 2012-2024", en el que, entre otras cosas, propuso la recuperación del Estado de la educación, así como, la creación de un Servicio Profesional Docente y una autonomía en las escuelas. Asimismo, otra referencia importante fue el documental *¡De panzazo!* (Rulfo & Loret, 2012), también promovido por Mexicanos Primero, que en lo fundamental muestra un panorama singular del sistema educativo mexicano, donde se presenta al profesorado como el principal culpable del estado deficiente de la educación. De tal manera que, este documental favoreció una percepción negativa hacia el magisterio en general, situación que sin duda

papel del conocimiento especializado como elemento importante para generar ventajas competitivas en los mercados globales, pero ponderado a través de un examen, de tal suerte que, se consideró como el factor primordial al momento de valorar los niveles de la calificación docente (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2013).

En consecuencia, se planteó una relación entre la profesionalización docente de calidad, con efectos en la permanencia laboral y el bienestar económico y social del país. Derivado de estas repercusiones laborales de la reforma, se reforzó una imagen social simplificada del magisterio, al verlo en su conjunto como un solo recurso del que se podía prescindir si no se cumplía con este perfil deseable de profesionalización docente (Pérez, 2014).

En este tenor, no se puede perder de vista que como parte de una estrategia política integral del gobierno federal, para hacer efectiva y legitimizar esta reforma, se apoyó de los grandes medios de comunicación, principalmente de la televisión abierta nacional como Televisa y Tv Azteca; así como, de la radio y de la prensa escrita y digital, para desprestigiar la labor magisterial pública, manejando de forma superficial el punto de vista de las y los maestros, en el debate público de la reforma educativa (Valdés, 2020).

Algunos de estos medios de comunicación privilegiaron la posición gubernamental, actuando de manera parcial ante la causa magisterial disidente, que se opuso a la reforma educativa, alejándose de todo proceso democrático y plural;

contribuyó a la generación de un ambiente adecuado, para impulsar estrategias educativas como la de evaluación magisterial (Casanova, 2018).

hecho que se creía ya superado desde hace mucho tiempo, por parte de las instancias gubernamentales y de la propia sociedad civil en el país (Valdés, 2020).

Así, se tiene que la mayoría de los medios de comunicación importantes, se alinearon a los intereses del gobierno federal y del empresariado, para favorecer ante la opinión pública una percepción negativa, desinformada y prejuicioso de la labor docente pública en México (Valdés, 2020).

En esta perspectiva, de acuerdo a las sugerencias del exterior y la influencia que ejercieron los grandes medios de comunicación, el gobierno federal trató de atraer a las y los mejores candidatos para el magisterio, mediante una modificación sustancial en los términos de contratación y permanencia laboral, que implicó entre otras cosas, que se abrieran todas las plazas docentes a un concurso estandarizado y, con ello, adentrar al magisterio a una dinámica laboral incierta, en la que, por ejemplo, las y los docentes de nuevo ingreso al sistema, tenían la obligación y exigencia de cursar y aprobar un periodo de inducción con una prueba al término de este periodo (DOF, 2013).

Después de ello, el profesorado de nuevo ingreso tenía que volver a presentar un examen después de cuatro años, para confirmar la llamada idoneidad en el empleo, mientras que en el caso del magisterio en activo, de no aprobar esos exámenes o presentar un bajo desempeño de forma permanente, después de tres oportunidades, simplemente, debían de ser separados de su función docente y ser ubicados o ubicadas en otra tarea, ya sea administrativa, o según las necesidades del sistema educativo (DOF, 2013).

En contraste con lo expuesto en el discurso de calidad y equidad educativa sugerido por la OCDE, en el que se avizoraba un contexto de mejoramiento en las

condiciones de trabajo magisterial, Sandoval (2016) muestra que esta reforma tuvo que ver con un proyecto social mundial, que con base en estas recomendaciones de organismos internacionales, buscaron incidir en la regulación del sistema educativo en el país, bajo parámetros de tipo empresarial como el eficientismo y el control del trabajo docente; se trató de un proyecto que intentó en lo fundamental reconfigurar la profesión docente bajo estos nuevos esquemas.

En este contexto, fue en el año 2013 cuando se aprobó la principal reforma educativa en México durante el sexenio del gobierno federal 2012-2018, impulsada por el presidente Enrique Peña Nieto, en medio de un hecho político clave llamado “Pacto por México,”⁸ que desde el ámbito legislativo fue uno de los factores decisivos para que esta reforma pudiera efectuarse. Este consistió en la conformación de un bloque consensuado entre los principales partidos políticos del país de ese momento, el Partido Revolucionario Institucional (PRI), el Partido Acción Nacional (PAN) y el Partido de la Revolución Democrática (PRD) (Gómez, 2020).

Dichos partidos políticos con distintos lineamientos ideológicos, se unieron de manera un tanto controversial, para apoyar esta iniciativa de ley propuesta por el presidente y, así, generar las condiciones que le permitieran al gobierno alcanzar una mayoría de votos, principalmente en la Cámara de Diputadas y Diputados; así como, en la de Senadoras y Senadores y, en cada una de las legislaturas estatales (Gómez, 2020).

⁸ El Pacto por México consistió en la aprobación de un programa de reformas estructurales, como la educativa, la laboral, la energética, la de competencia económica y la de telecomunicaciones, entre otras, con el objetivo principal de consolidar la democracia e impulsar un bienestar social y económico, que permitiera terminar con la pobreza extrema (Vargas, 2020).

Al respecto, llama la atención la aprobación y discusión acelerada que se llevó a cabo en el proceso legislativo de la reforma educativa; pues, por ejemplo, en las legislaturas estatales la discusión y aprobación de la reforma educativa se realizó en un lapso de un promedio de tres horas (López, 2013).

Cabe señalar que en la mayor parte de los estados fue aprobada por todos los partidos políticos. Sin embargo, merecen mención aparte el estado de Morelos, que fue el único estado de la república que votó en contra de la reforma educativa. Además de los estados de Oaxaca y Michoacán, donde simplemente no hubo condiciones para aprobarse en los congresos locales, gracias a las movilizaciones de la sección magisterial disidente de la sección 22 y 18 de la CNTE, respectivamente. Mientras que, en el caso del entonces Distrito federal -ahora Ciudad de México-, no se discutió, debido a que la Asamblea Legislativa de esta ciudad no tenía facultades para ejercer este derecho (López, 2013).

La reforma educativa formó parte de un conjunto de reformas jurídicas y económicas denominadas desde la narrativa oficial como reformas estructurales, en la que se incluía por ejemplo a la reforma laboral, promovida casi a la par de la reforma educativa (Gómez, 2020).

En este sentido, con la finalidad de ver reflejada una mejora en la calidad y equidad en la educación, a través de un avance en el aprendizaje del estudiantado en las pruebas internacionales como el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) y un aumento de la matrícula, entre algunos de los ejes vertebradores de esta reforma; el gobierno federal realizó nuevas modificaciones a los artículos 3° y 73° constitucionales, que derivaron en leyes secundarias, como la creación de la *Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)*, la *Ley del Instituto Nacional para*

la Evaluación de la Educación (LINEE) y una nueva modificación a la Ley General de Educación (LGE) (DOF), 2013).

La LGSPD fue la encargada de regir y establecer los criterios, términos y condiciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio de las y los docentes; mientras que al INEE⁹ se le facultaba desde ese momento como el órgano autónomo técnico, responsable de emitir, en este aspecto, las directrices generales de la evaluación magisterial. Esto representó la base jurídica, sobre las que se regirían las nuevas condiciones laborales y administrativas para el profesorado de educación básica y media superior (DOF, 2013).

Es de suma importancia tener en cuenta que con la aplicación de la LGSPD, el gobierno federal desplazó en la toma de decisiones a los sindicatos magisteriales, especialmente, al SNTE, liderado en ese tiempo por Elba Esther Gordillo Morales,¹⁰ en lo relativo a la contratación y ascenso de las figuras docentes como profesorado, directores, directoras, supervisores y supervisoras, pues antes de la reforma, de manera conjunta con la Secretaría de Educación Pública (SEP), este sindicato era el responsable de negociar y determinar las plazas docentes en un proceso bipartita, al que se le conoció como comisión mixta (DOF, 2013).

⁹ Conviene aclarar que la LGSPD encomendó la aplicación de la evaluación magisterial a la SEP, a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), y a las autoridades educativas de los estados de la república. Por lo que, al INEE, le correspondía, en este caso, sólo revisar los perfiles, parámetros e indicadores que determinaba la autoridad educativa, la validación de los instrumentos de evaluación, así como, la calendarización y, sobre todo, la supervisión de los procesos de evaluación magisterial (Martínez, 2018).

¹⁰ Fue lideresa del SNTE durante 23 años gracias al apoyo y complicidad de los gobiernos federales y estatales, lo que le permitió, por ejemplo, reformar los estatutos del sindicato para extender su periodo formal y mantenerse al frente del cargo. Cabe mencionar que fue impuesta en 1989 por el presidente de la república, Carlos Salinas de Gortari y no por la base sindical, reemplazando a su mentor Carlos Jonguitud Barrios. Dentro de su trayectoria política se puede destacar que fue diputada federal tres veces y senadora de la república por el PRI, y fundó su propio partido Nueva Alianza (PANAL). Se le señala de haber incidido el día de las elecciones presidenciales de 2000 y 2006, a través de una red de movilización electoral a favor de la causa de los candidatos del PAN (Alaníz, 2008).

Por lo tanto, con esos cambios laborales que se consolidaron con la creación de la LGSPD, el gobierno federal avanzó en el debilitamiento del contrato colectivo de trabajo del profesorado y creó un régimen de excepción laboral.¹¹ Es decir, con estas modificaciones laborales, dejó de circunscribirse al profesorado únicamente a la Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado y, se creó una reglamentación complementaria expresada en el artículo 3 constitucional con la LGSPD, que reguló el proceso de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de las y los maestros (DOF, 2013).

En cuanto a la relación entre gobierno federal y el SNTE, vale la pena mencionar que las políticas educativas federales que se implementaron a lo largo del tiempo en México, la mayoría de las veces habían contado con su apoyo y colaboración, como parte de un pacto político-electoral de mutua conveniencia con los gobiernos en turno, que era empleado muy hábilmente por dicho sindicato, con tal de conservar ciertos privilegios de poder en el magisterio; así como, para poder colocar y promover a miembros activos del sindicato en altos puestos del gobierno federal y en el ámbito legislativo (López, 2013).

Con la detención de Elba Esther Gordillo Morales por parte del gobierno federal, casualmente el mismo día que se emitió en el DOF el decreto de la reforma educativa, el 26 de febrero del año 2013, por una supuesta desviación ilegal de recursos de cuentas de los trabajadores y trabajadoras de la educación, el SNTE perdió el poder y

¹¹ La reforma educativa de 2012-2013 creó un régimen de excepción para transformar las relaciones laborales del personal docente que presta sus servicios al Estado, lo cual, significó que las bases de dicha relación laboral ya no sólo se encontrarán en el artículo 123 constitucional, sino fundamentalmente en el artículo 3 y sus leyes secundarias, con la incorporación de cuestiones laborales y administrativas a este artículo (DOF, 2013).

control en las negociaciones magisteriales bipartitas SEP-SNTE, como el interlocutor más importante del profesorado a nivel nacional. No obstante, hay que puntualizar que a pesar de este debilitamiento al SNTE, a final de cuentas, este asumió una postura complaciente, aceptando y apoyando dicha reforma educativa (López, 2019)

Un elemento relevante a contemplar con relación a los términos de contratación en el magisterio, antes de la puesta en marcha de esta reforma educativa, fue el hecho de que para el caso del ingreso al sistema educativo de las y los docentes, sólo se pedía como requisito principal para acceder a una plaza, cumplir con el título y cédula expedida por las normales o de una institución de educación superior. A partir de la entrada en vigor de esta reforma, se anuló el poder de negociación de los sindicatos, en particular del SNTE, pues el gobierno consideró a este esquema de comisión mixta, como una de las principales causas de corrupción en la venta de plazas docentes y, por tanto, se trataba de una cuestión que inhibía sobremanera la calidad en la educación (DOF, 2013).

Asimismo, otro aspecto importante a considerar dentro de estas modificaciones jurídicas en el plano educativo, es que con la reforma al artículo 3, se incorporaron constitucionalmente los conceptos de calidad de la educación que alude a la mejora continua y al máximo desempeño académico de las y los alumnos, evaluación magisterial obligatoria y los concursos de oposición para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia del profesorado, entre otros, constituyendo los nuevos lineamientos a los que deberían de sujetarse (DOF, 2013).

Por ello, de acuerdo a la narrativa oficial se planteaba seleccionar a las y los mejores maestros de educación básica y educación media superior, con base en

criterios como el mérito y la capacidad profesional, que contribuyeran a la calidad y equidad en la educación.

Sin embargo, al instrumentarse y empezar a ponerse en marcha, sin un consenso real de los principales actores que participaban en el proceso educativo, se hizo evidente el desacuerdo e inconformidad hacia esta reforma, por un sector importante del profesorado y la sociedad en general; sobre todo, por las implicaciones laborales y administrativas que traería, particularmente en lo relacionado a la evaluación magisterial (Bañuelos, Rodríguez, Rodríguez & Aguilar, 2017).

Por lo tanto, es la reglamentación enfocada a lo laboral, lo que vino a cambiar en sentidos diversos el trabajo de las y los maestros; al mismo tiempo que la permanencia y el ingreso magisterial, en tanto que se presentaron como elementos centrales en la visión de transformación educativa propuesta por el gobierno federal (Gil, 2018a).

Debido a ello, esta reforma educativa no únicamente limitó la posibilidad de ingreso al magisterio, sino que profundizó la inestabilidad en el empleo del grueso del profesorado, al condicionar de cierto modo, por medio de una política de contratación por tiempo definido, en particular a las y los maestros noveles o con poca experiencia, la admisión y la permanencia del magisterio, a través de un examen estandarizado (Gil, 2018a).

En este sentido, se dio cuenta de un descontento generalizado del profesorado hacia la reforma, que se expresó en movilizaciones para manifestar esta inconformidad, destacando, por ejemplo, protestas con marchas y plantones multitudinarios en la capital del país y en diferentes estados de la república,

organizadas, especialmente, por la sección 22 y 18 de la CNTE, en su mayor parte de los estados de Oaxaca, Michoacán, Guerrero y Chiapas¹² (Gómez, 2020).

Otro tipo de acciones en oposición a esta reforma, tuvieron que ver con manifestaciones que se llevaron a cabo en conjunto con distintos representantes de la sociedad civil, como fue el caso de padres y madres de familia y de distintos movimientos sociales, quienes participaron en diversas medidas como el cierre temporal de escuelas y la toma de carreteras y de instituciones educativas de gobierno, dejando ver su oposición a la reforma (Bañuelos, *et al.*, 2017).

Por otro lado, es importante hacer notar los efectos desfavorables de esta reforma para el conjunto del profesorado en México, desde un ángulo más subjetivo; o sea, reflexionar en torno a la percepción del magisterio ante el establecimiento de estos mecanismos de evaluación, más de carácter administrativo, que educativo.

En tal sentido, Domínguez (2017) plantea dos perspectivas teóricas que dan cuenta del sentir y percepción del profesorado, a saber: la persona del y la docente y, la vida y profesión docente. Referente al primer aspecto, se tiene que con la reforma educativa se vio trastocada la identidad del profesorado, al concentrar buena parte de su estrategia política y administrativa en la calidad del y la profesional docente, vinculada en una mayor medida a la evaluación de su desempeño y, por ende, a la creciente probabilidad de que por medio de un examen, quedara en entredicho su estabilidad laboral y emocional. Con esta propuesta de evaluación magisterial, se tocó

¹² Las secciones sindicales 22 y 18 de la CNTE, se han caracterizado por ser de las representaciones estatales más consolidadas y combativas de este sindicato disidente en México, quienes en algunos casos, se negaron a ser evaluados, hasta el grado de ser separados del sistema educativo, situación que se pudo observar en menor o mayor medida en todo el territorio nacional (Gómez, 2020).

directamente la identidad del profesorado, al suponer con ello, una identidad cuestionada.

Con relación al segundo aspecto, relativo a la profesión docente desde la percepción de las y los maestros, se puede apreciar que esta fue lacerada por el contexto en la que surgió y se desarrolló la reforma educativa, puesto que una parte importante del profesorado consideró que con la evaluación, se tergiversó su propósito fundamentalmente formativo y, se pasó de la prioridad pedagógica de aprender a planear, a la simplificación de la evaluación. Esto significó en muchas ocasiones, aprobar cualquier tipo de cursos sin realmente necesitarlos, solamente por cumplir con ciertos requerimientos que se estipulaban en esta reforma (Domínguez, 2017).

Sin embargo, a pesar de estas debilidades que se aprecian de la reforma educativa de 2013, en particular por el tema de la evaluación magisterial ligada a lo laboral, es conveniente señalar también algunas de las cuestiones positivas que tuvo esta reforma; dado que, entre otras cosas, ésta buscó una gobernabilidad del sistema educativo a través de un equilibrio entre los principales actores de la educación, con la finalidad según el discurso oficial, de que el Estado recuperará la rectoría de la educación, y con esto, favorecer un contrapeso, sobre todo, en la correlación de fuerzas políticas entre la SEP y el SNTE (Martínez, Villarroel & Hermida, 2020).

Este esquema de gobernabilidad del sistema educativo que impulsó la reforma de 2013, hay que reconocer, propició, que, por ejemplo, tanto en la SEP como en el SNTE, disminuyeran en forma considerable algunos vicios políticos-sindicales, entre los que se destacaban la venta y herencia de plazas docentes, así como, una cantidad exagerada de comisionadas y comisionados sindicales. En ese contexto, debe mencionarse en favor del Servicio Profesional Docente (SPD), que con la regulación

del ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento docente; esto contribuyó, sin duda, para que dichos procesos magisteriales no estuvieran definidos sólo por factores políticos y sindicales, tal y como sucedía con bastante frecuencia antes de esta reforma educativa (Martínez, *et al.*, 2020).

Aunado a ello, es de resaltarse que el modelo educativo de la reforma de 2013, aunque se implementó hasta el inicio del ciclo escolar 2018-2019 (en los últimos cuatro meses de gobierno del presidente Enrique Peña Nieto), contempló un planteamiento curricular con un enfoque humanista, centrado en el desarrollo de aprendizajes clave. De la misma manera, vale considerarse que durante esta reforma, se crearon programas importantes como Escuelas al CIEN con el fin de atender el problema de la infraestructura educativa; así como, en lo relativo a la organización escolar se estableció el plan de La Escuela al Centro, del que se derivaron acciones como el fortalecimiento de los consejos técnicos y un mayor recurso para las escuelas con la intención de fomentar una autonomía de gestión en los centros escolares (Martínez, *et al.*, 2020).

En síntesis, se puede decir que la evaluación magisterial constituyó uno de los ejes centrales de esta reforma educativa más controversiales, particularmente por la forma en la que fue implementada; lo cual propició posturas y reacciones encontradas. Asimismo, se destaca que al establecerse dicha evaluación obligatoria con efectos ligados a la estabilidad del empleo, favoreció que la mayoría del profesorado se encontrará en una condición laboral precaria, al quedar en entredicho sus derechos laborales (González, 2021).

1.3 Reforma educativa en México: 2018-2019

Uno de los planteamientos centrales de la reforma educativa en México de 2018-2019, tuvo que ver con la promesa de campaña del entonces candidato a la presidencia de la república, Andrés Manuel López Obrador, de cancelar la reforma de 2012-2013, lo cual significó en la práctica una gran simpatía por parte del sector educativo. Huelga decir que, esta situación fue capitalizada para fines electorales de quien es ahora el actual presidente de México (Ramírez & Acevedo, 2018).

Este planteamiento apostaba a una revalorización de la profesión magisterial, reivindicando los derechos laborales e imagen social de las y los docentes, que a juzgar por la postura de López Obrador y de un segmento importante de la sociedad mexicana, se vieron notablemente afectados con la reforma educativa anterior (DOF, 2019).

La aprobación de la reforma 2018-2019 se dio en un contexto político nacional, en el que el partido que postuló al presidente de la república, el Movimiento Regeneración Nacional (MORENA), obtuvo para este periodo electoral mayoría en la Cámara de Diputadas y Diputados. Esto facilitó las condiciones constitucionales, para que la propuesta del presidente en mayo del 2019 pudiera discutirse y fuera avalada por el poder legislativo, de forma relativamente rápida y, sin mayores dificultades (Ramírez, *et al.*, 2018).

En estos términos, desde antes de que en el plano legislativo se avalara la aprobación de esta reforma educativa, que derivó en modificaciones del artículo 3 constitucional, el presidente Andrés Manuel López Obrador, en conjunto con el SNTE, convocaron a foros de consulta nacionales, en los que se presentaron, analizaron y discutieron propuestas que integrarían las leyes secundarias de dicha reforma. Para

ello, se contó con la participación del profesorado de educación básica; así como, de padres y madres de familia y personas expertas en educación (Ramírez, *et al.*, 2018).

Entre las principales propuestas que el profesorado y una parte de la sociedad civil demandaron en esta consulta nacional, se puede destacar: la necesidad de devolverles a las y los trabajadores de la educación una mayor certeza en los derechos laborales que, desde su punto de vista, se habían puesto en duda con la reforma anterior; por lo que se pidió la desaparición de las evaluaciones magisteriales vinculadas con la permanencia en el empleo (DOF, 2019).

En ese tenor, una de las acciones más importantes que implicó esta nueva reforma educativa consistió en la desaparición del INEE y el SPD y, con ello, la creación del sistema integral de capacitación, formación y actualización; así como, el sistema de mejora continua para la educación y la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM) (DOF, 2019).

El argumento del gobierno federal actual, de dejar de lado las evaluaciones magisteriales vinculadas a la permanencia laboral, contemplándolas como perjudiciales para las condiciones de trabajo, fue retroalimentado también, por los pobres resultados de la mayoría del alumnado de educación básica en el país, en evaluaciones de aprendizaje internacionales de organismos como la OCDE (Valdez, 2021).

Así, se presentó en México un panorama contradictorio, al contar desde la narrativa oficial con un magisterio cada vez mejor evaluado, pero con resultados de aprendizaje en el alumnado; en la realidad, muy por debajo de lo esperado (Ramírez, *et al.*, 2018).

Por otra parte, se puede observar que el compromiso de la reforma educativa de 2012-2013 de otorgar estímulos económicos, a través de un incremento salarial o un aumento de horas de trabajo para las y los docentes con mejores resultados en la evaluación magisterial según el nivel educativo, se cumplió de manera parcial¹³ (Silva & Gutiérrez, 2020).

La reforma educativa de 2018-2019 planteó la implementación de una evaluación magisterial que en lo fundamental no tuviera relación con la permanencia laboral. Con ese propósito, dicha reforma derogó las modificaciones de los artículos 3 y 73 que se habían establecido en la de 2012-2013 y adicionó el artículo 31 constitucional, creando la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC), encargada de realizar las evaluaciones magisteriales, que significó la desaparición del INEE y del SPD (DOF, 2019).

En la reforma educativa actual, se efectuaron algunas modificaciones en cuanto a la evaluación magisterial (en la cual se consideran aspectos similares a los que se contemplaban en el programa de carrera magisterial), pues, por ejemplo, para el caso de las y los docentes de nuevo ingreso, así como, para el profesorado que aspira a una promoción, ya sea de incremento salarial, conocida como promoción horizontal y para incrementar horas de trabajo, o ascender a un puesto directivo, como supervisor o supervisora, conocida como promoción vertical, se propuso una evaluación donde

¹³ El pago salarial o incremento de horas de trabajo al profesorado se realizó en ciertos casos a destiempo, o incluso, algunas veces la retribución económica quedó sujeta a un criterio de suficiencia presupuestaria, de manera que aún y cuando el profesorado se ganará su derecho a este tipo de estímulos, simplemente quedaba pendiente, hasta que según se decía en la instancia educativa correspondiente, la federación tuviera recursos económicos para poder sostener dicho beneficio (Silva, *et al.*, 2020).

adquieren un especial peso factores como la antigüedad en el servicio educativo y la obtención de un perfil pedagógico, entre otros (DOF, 2019).

Sin embargo, hay que reconocer que ambas reformas educativas, tanto la de 2012-2013 como la actual de 2018-2019, se enfocaron en las características administrativas y laborales del sistema educativo y, principalmente, dejaron en un segundo plano uno de los aspectos más importantes: la aplicación de un modelo educativo,¹⁴ de acuerdo a las necesidades específicas de cada contexto (Ramírez, *et al.*, 2018).

Es decir, estas dos reformas no centraron su atención en mejorar aspectos claves relacionados a la implementación de un modelo educativo, que además de la evaluación magisterial propiciara las condiciones para la calidad educativa, como por ejemplo, la didáctica, la cantidad de alumnado en las aulas, las instalaciones, el material didáctico, las horas de trabajo en el aula, el salario del profesorado, los altos índices de analfabetismo, las violencias escolares y las desigualdades sociales propias de los diversos contextos regionales que existen en el país (Ramírez, *et al.*, 2018).

Al respecto, es importante mencionar que dentro de la propuesta de la NEM, se plantea una perspectiva de género y una orientación integral; así como, la finalidad

¹⁴ Vale la pena aclarar que, en la reforma educativa de 2018-2019, el aspecto curricular aún no se hace efectivo de manera explícita dentro de la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), pues la reforma del año 2017 (aprendizajes clave) sigue vigente. Por lo cual, según lo establecido en esta reforma educativa, la cuestión curricular reflejada en los contenidos de los planes y programas de estudios, estaba programada (inicialmente) para comenzar a partir del ciclo escolar 2021-2022 (DOF, 2019). Sin embargo, el gobierno federal decidió postergar la implementación de dicho modelo educativo, hasta el ciclo escolar 2023-2024; el cual, iniciará su aplicación con la generación de alumnado que les corresponda cursar el primer grado de preescolar, el primer grado de primaria y el primer grado de secundaria. En ese sentido, para las y los estudiantes que en el ciclo escolar 2023-2024, deban cursar segundo y tercero de preescolar, de segundo a sexto de primaria y el segundo y tercero de secundaria, concluirán el nivel educativo correspondiente conforme a los planes y programas de estudios establecidos en el modelo educativo de aprendizajes clave del año 2017 (DOF, 2022).

primordial de lograr una educación inclusiva, equitativa, intercultural y de excelencia entendida ésta como un mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje del alumnado (González, 2021).

Cabe señalar que, en la reforma de 2019, el término de excelencia se sustituye por el de calidad de la reforma anterior. No obstante, como se observó, dicho término de excelencia es muy similar al de calidad, y se ha incorporado hasta ahora en el sistema educativo prácticamente sin grandes implicaciones de cambios en los hechos; de manera que, tal circunstancia parece obedecer a una estrategia del gobierno federal actual por neutralizar el efecto polémico que causó en una parte importante del magisterio el término de calidad educativa de la reforma pasada y su asociación con la evaluación del docente, pues, como se indicó la calidad de la educación en la reforma de 2013, desde ese entonces, hacía referencia a una mejora continua y al máximo logro académico de las y los estudiantes. Sobra decir, que todos estos objetivos tienen correspondencia con la Agenda mundial 2030 (González, 2021).

Entre los contenidos que se procuran priorizar dentro de la NEM, se destaca el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación de las lenguas indígenas, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes (en especial la música), la promoción de estilos de vida saludables y reproductiva y el cuidado del medio ambiente, entre otros (DOF, 2019). Es decir, la NEM busca atender una formación integral.¹⁵

¹⁵ Para una mayor ilustración sobre el tema de la educación integral, véase Gutiérrez (2021).

En general, algunos de los resultados más significativos en los que ha derivado la aplicación de esta reforma educativa de 2018-2019, se pueden sintetizar con el restablecimiento a su función docente de 802 maestras y maestros de todo el país, que habían sido separados de su cargo por negarse a la evaluación, quienes regresaron a las aulas para el ciclo escolar 2019-2020 (Ramírez, *et al.*, 2018).

CAPÍTULO II

CONDICIONES LABORALES PRECARIAS EN EL PROFESORADO DE SECUNDARIAS TÉCNICAS DEL DEPARTAMENTO DE SERVICIOS EDUCATIVOS REGIONALES FEDERAL 11 DE ZACATECAS, 2012-2022

En este capítulo, se analizan las condiciones de trabajo precarias en las y los docentes de Zacatecas; particularmente, en las secundarias técnicas del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 federal, para el periodo 2012-2022, en términos de ingreso, jornada de trabajo y prestaciones laborales. Para el análisis de dichos aspectos, fundamentalmente se utilizaron las bases de datos estadísticos del INEE, de la MEJORED, y de la Secretaría de Educación de Zacatecas (SEDUZAC).

En el primer apartado del capítulo, se presenta un panorama general sobre el origen y conformación del sistema de secundarias técnicas en México en las últimas décadas, haciendo énfasis en el análisis de las condiciones de trabajo del profesorado.

En el segundo apartado, se realiza una somera descripción y caracterización del sistema de secundarias técnicas en Zacatecas. Finalmente, a fin de analizar y determinar las condiciones laborales precarias del profesorado, en las secundarias técnicas de Zacatecas en el Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal, se elabora una radiografía general de la estructura y conformación de esta región escolar en los últimos años, centrando la atención en la reflexión de las relaciones de trabajo de las y los docentes.

2.1 Panorama general de las secundarias técnicas en México

Las secundarias técnicas son uno de los tres grandes tipos de servicios de la educación secundaria¹⁶ pública, que existen en México desde el año de 1958, las cuales, se han enfocado desde su creación en la enseñanza de las ciencias, las humanidades, las artes y, de manera especial, en la enseñanza de la educación tecnológica,¹⁷ con el objetivo de brindar al alumnado una formación que les acerque al medio laboral desde la educación básica (Noguez, 2011).

Los otros tipos de secundarias con mayor presencia en el país son las secundarias generales, que han estado centradas en promover una formación humanística, científica, artística y tecnológica básica; y, las telesecundarias, basadas en un modelo educativo en el que las y los maestros imparten todas las asignaturas con apoyo de material televisivo y están dirigidas, particularmente, a la cobertura escolar de las zonas rurales del país¹⁸ (Zorrilla, 2004).

En cuanto a los principales cambios curriculares que el sistema de secundarias técnicas ha tenido a lo largo del tiempo, es conveniente apuntar que durante el sexenio del presidente Luis Echeverría (1970-1976), se llevó a cabo una importante reforma

¹⁶ Con el propósito de alcanzar una mayor cobertura escolar y equidad en el servicio de educación secundaria pública en el país, el gobierno federal ofrece, aunque en una menor medida y sólo en ciertas regiones de México, los tipos de secundarias indígenas para personas que trabajan. En este sentido, se tiene la comunitaria, la comunitaria indígena, la de migrantes y la telesecundaria indígena, entre otras (Martínez, 2018).

¹⁷ Es importante señalar que en los otros tipos de educación secundaria también se ofrece una educación tecnológica, con una heterogeneidad en sus contenidos; sin embargo, la secundaria técnica se ha caracterizado por hacer un mayor énfasis en estos, en gran medida, por el número de horas impartidas, ya que, por ejemplo, en la actualidad en la mayoría de los estados del país, se dedican al menos 8 horas a la semana de educación tecnológica (Martínez, 2018).

¹⁸ Estas zonas rurales del país, en su mayoría se caracterizan por contar con una marginación social. Es necesario mencionar, que estos tipos de secundarias cuentan con modalidades en turno matutino y vespertino (Zorrilla, 2004).

educativa que, al igual como sucedió en la educación primaria, implicó una reestructuración¹⁹ en su plan de estudios (Noguez, 2011).

En el año de 1971, con la creación de la Dirección General de Educación Técnica Industrial (DGETI), las secundarias técnicas contaban con cuatro áreas de especialidades: industrial, agropecuaria, pesquera y forestal. Cabe señalar que esta modificación en el plan de estudios, estuvo vigente hasta la reforma educativa federal del año de 1993.²⁰ No obstante, específicamente en lo que se refiere a la educación tecnológica, es conveniente aclarar que durante la reforma de la educación secundaria de 1993, no fueron formulados nuevos programas de estudio (Noguez, 2011).

En esta perspectiva, fue hasta el año de 1995 cuando se realizó una renovación curricular de las secundarias técnicas, cuyo modelo educativo incorporó como una de sus novedades más relevantes, el concepto de “cultura tecnológica”. De esta forma, se hizo hincapié en ofrecer al alumnado elementos básicos para la comprensión, elección y utilización de medios tecnológicos, destacando la importancia del contexto social (Martínez, 2018).

De forma similar como ocurrió con las reformas educativas federales de los años setentas y noventas del siglo pasado, en el 2006 se implementó la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), con la finalidad, según el discurso oficial, de que el

¹⁹ El plan de estudios se organizó por áreas de conocimiento en lugar de asignaturas; dichas áreas fueron matemáticas, español, ciencias naturales (física, química, biología y geografía), ciencias sociales (civismo e historia), educación artística y educación física y, por supuesto, una materia relacionada con las tecnologías (Noguez, 2011).

²⁰ Al respecto, fue a partir de la reforma educativa federal de 1993, cuando se estableció la obligatoriedad de la educación secundaria en el nivel de educación básica, que antes sólo incluía a preescolar y primaria; lo cual, implicó el ingreso a este nivel educativo de una parte importante de jóvenes que antes no podían hacerlo (Noguez, 2011). Asimismo, fue en el año 2013, cuando el gobierno federal estipuló la obligatoriedad de la educación hasta el nivel medio superior (DOF, 2013).

sector educativo estuviera en la misma sintonía que los requerimientos que demandaban los mercados de trabajo globales; y, fundamentalmente, atendiendo las necesidades e intereses de las y los adolescentes, por lo cual era indispensable una mirada integral del alumnado, tomando en consideración los aspectos socio-afectivos, culturales y familiares de desarrollo (Martínez, 2018).

Por tanto, se llevó a cabo de parte del sector educativo un intento de transformación institucional, en el que se estableció como prioridad la promoción de una enseñanza basada en el aprendizaje del alumnado, desde un paradigma pedagógico hegemónico de competencias (Martínez, 2018).

En este orden de ideas, dentro de los principales objetivos de la RIEB, se puede resaltar lo relacionado a la mejora de la pertinencia, equidad y calidad de la educación secundaria; para lo cual, se planteó la interrelación de una cuestión central: la relevancia de los aprendizajes para la comunidad estudiantil, atendiendo sus intereses y necesidades (Martínez, 2018).

Por su parte, en lo que corresponde a los programas de estudio de educación tecnológica de secundaria técnica, estos se reestructuraron de nueva cuenta para el 2011, contemplando un enfoque que promovió aspectos instrumentales de las técnicas, procesos de gestión, innovación y su relación con la sociedad y la naturaleza, es decir, se trató de impulsar una conciencia tecnológica, que permitiera al alumnado detectar y resolver de forma adecuada, diversas problemáticas que se les presentarán en la vida cotidiana, ante un escenario global contemporáneo, signado por el desarrollo de la ciencia y la tecnología (Noguez, 2011).

Para el caso del modelo educativo del gobierno federal 2012-2018, es importante advertir que aquel salió a la luz y empezó a implementarse, tan sólo cuatro

meses antes de que terminará esa administración; concretamente, para el inicio del ciclo escolar 2018-2019. Es necesario recordar que esta reforma educativa había sido aprobada desde el año 2013 (DOF, 2013).

Entre los aspectos más relevantes de este modelo educativo (los cuales repercutieron directamente en las secundarias técnicas), específicamente, en la educación tecnológica, se observó el hecho de que con esta reforma educativa se intentaron desaparecer los talleres relativos a las tecnologías, en lugar de los denominados clubs de autonomía curricular (Román, 2018).

Por esta razón, estos talleres desaparecieron para el ciclo escolar 2018-2019 en las secundarias técnicas de la mayoría del país, convirtiéndose en clubes opcionales para las y los estudiantes. Es conveniente mencionar que, tras la desaparición de los talleres de tecnología, el profesorado que impartía dichos talleres continuó en la docencia, encontrando acomodo en las clases de autonomía curricular, sin contar necesariamente, con la preparación adecuada para ello (Román, 2018).

Mientras tanto, en la reforma educativa federal (2018-2019), que propuso el gobierno actual, como se ha señalado, el aspecto curricular aún no se ha llevado a la práctica de manera explícita dentro de la propuesta de la NEM, ya que, la reforma del año 2017 (aprendizajes clave) sigue vigente (DOF, 2019).

En términos generales, a lo largo de este breve repaso por algunos de los principales cambios curriculares en los planes y programas de estudio de secundaria técnica en México; se puede destacar la importancia que adquieren los contenidos de las asignaturas de las tecnologías, los cuales, han estado sujetos a los vaivenes de las reformas educativas del gobierno federal en turno y, por tanto, a las orientaciones políticas que de estas se deriven. De tal forma que, como sucedió con la

implementación del modelo educativo de 2017, una de las partes medulares de las secundarias técnicas (los talleres o clases de las asignaturas de tecnologías), quedaron en duda, por la preferencia de otras estrategias educativas en la educación básica del país, como la propuesta de los clubes de autonomía curricular.

2.2 Condiciones de trabajo del profesorado de secundarias técnicas en México

Entre los aspectos estructurales del modelo de secundarias técnicas que más han afectado las condiciones de trabajo de la mayoría del profesorado, se tiene que uno de los problemas más visibles está relacionado con el número de estudiantes que atiende el profesorado, sobre todo, en el caso del colectivo docente que cuenta con cargas laborales completas (Zorrilla, 2004).

Es relevante subrayar dicha circunstancia, debido a que, por lo regular, las secundarias técnicas se localizan en zonas urbanas o en regiones rurales grandes, cercanas a las cabeceras municipales. De ahí que, evidentemente, una gran cantidad de alumnado en cada grupo, dificulta las tareas pedagógicas del profesorado, a la vez que constituye un factor que inhibe una educación de calidad y equidad (Zorrilla, 2004).

En contraste con el profesorado de secundarias técnicas con carga laboral completa, se encuentran las y los maestros con pocas horas de trabajo en sus contratos, quienes cuentan -en el mejor de los casos-, con horas de trabajo distribuidas en diferentes escuelas. Esta situación ha propiciado, una falta de compromiso y arraigo del profesorado en la comunidad escolar. Al mismo tiempo que, se fomenta un perfil docente con una posición laboral vulnerable, que recurre de manera frecuente a la búsqueda de diversos empleos, incluso ajenos al ámbito magisterial, que le permitan una condición laboral mínima estable (Ángeles, 2006).

En este sentido, una diversidad en la forma de contratación magisterial de secundarias técnicas basada en el trabajo individual del profesorado dividido en horas clase, ha dificultado la constitución de una comunidad educativa escolar (Ángeles, 2006).

En lo que refiere a las condiciones de trabajo del profesorado de secundarias técnicas, en términos de ingreso salarial, de acuerdo a Ángeles (2006), fue a partir de la década de los años ochenta del siglo pasado, cuando las percepciones económicas promedio de las y los maestros de este nivel educativo empezaron con una tendencia general a la baja,²¹ pues este autor sostiene que, por ejemplo, en la década de los años sesenta, el ingreso salarial promedio del profesorado de secundarias técnicas llegó a ser el doble de las y los maestros de educación primaria.

Lo anterior se explica, en buena medida, por las políticas de austeridad que el Estado mexicano empezó a ejecutar de manera permanente durante esos años, con la intención, de eficientizar la administración del presupuesto al sector educativo (Ángeles, 2006).

En este aspecto, dentro del contexto del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), uno de los mecanismos que más ha incidido y sigue repercutiendo en la mejora salarial, aunque de forma diferencial, para el conjunto del profesorado de educación básica, fue el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM),²² el cual, fue creado en el ciclo escolar 1992-1993, y sustituido

²¹ En términos generales, hasta el 2015 en el nivel de secundaria, el profesorado percibía un ingreso salarial que estaba directamente relacionado con el servicio educativo al que pertenecía, así como a la cantidad de horas que laboraba (Degante, *et al.*, 2015).

²² El PNCM surgió con el propósito de estimular la educación y establecer una vía de bienestar profesional, material y de las condiciones sociales del profesorado de educación básica. Al mismo tiempo, fue una respuesta del gobierno federal para resarcir la pérdida del poder adquisitivo de las y los maestros, especialmente, desde la década de los años ochenta del siglo pasado (Degante, *et al.*, 2015).

hasta el año 2015, por el Programa de Promoción en la función por Incentivos de Educación Básica. Vale decir, que el PNCM, se reestructuró en varias ocasiones, modificándose con ello los factores de valoración magisterial, tal como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 1: Factores²³ de evaluación del Programa Nacional de Carrera Magisterial

1993	1998	2011
Antigüedad	Antigüedad	Antigüedad
Grado Académico	Grado Académico	
Preparación profesional	Preparación profesional	Preparación profesional
Cursos de actualización y superación profesional	Cursos de actualización y superación profesional	Formación continua
Desempeño profesional	Desempeño profesional	
		Actividades cocurriculares
	Aprovechamiento escolar (sólo 1 vertiente)	Aprovechamiento escolar
	Desempeño escolar (sólo 2 vertiente)	Gestión escolar (sólo 2 vertiente)
	Apoyo educativo (sólo 3 vertiente)	Apoyo educativo (sólo 3 vertiente)

Fuente: Degante, *et al.*, 2015.

Como se aprecia en la tabla 1, inicialmente en el PNCM fueron cinco los factores que se contemplaron para la evaluación magisterial: la antigüedad, el grado académico, la

²³ Es necesario precisar que el factor de aprovechamiento escolar (primera vertiente) hace referencia al personal docente frente a grupo; el desempeño escolar (segunda vertiente) alude a las y los directivos, supervisoras y supervisores; y el apoyo educativo (tercera vertiente) a las y los docentes, directivos o directivos comisionados para desempeñar actividades cocurriculares (acciones académicas que se pueden desarrollar tanto en un horario lectivo, como fuera del mismo) en los distintos niveles de educación básica (Degante, *et al.*, 2015).

preparación profesional, los cursos de actualización y superación profesional y, el desempeño profesional.

En este tenor, llama la atención que el factor del grado académico fue de los aspectos de evaluación magisterial del PNCM, que tuvo un mayor cambio en cuanto al peso que se le asignaba a este criterio, debido a que en 1993 y 1998 tenía un peso de 28 y 25 puntos, respectivamente; mientras que para el año 2011, ya no se tomó en cuenta.

Por otro lado, los factores asociados al aprovechamiento escolar pasaron de tener un valor de 20 puntos en 1998 a 50 puntos en 2011; además de los aspectos relativos a la gestión escolar y el apoyo educativo, los cuales, fueron cobrando una especial relevancia (Degante, *et al.*, 2015).

Dentro de los requerimientos que establecía el PNCM para poder participar en la convocatoria de ingreso, era necesario que el profesorado cumpliera con los siguientes aspectos: debía laborar en escuelas públicas de educación básica; contar con un nombramiento definitivo o interino ilimitado, en el caso del profesorado de educación secundaria general o técnica, se requería por lo menos contar con 10 horas/semana/mes en la misma asignatura; además de someterse a una evaluación para su ingreso o promoción (Degante, *et al.*, 2015).

En este punto, es importante recalcar que uno de los factores de evaluación magisterial más discutibles de este programa, fue el hecho de que hasta el 2011 era posible ingresar al PNCM sin contar con licenciatura, sólo si se comprobaban 15 años de antigüedad, siempre y cuando los últimos 10 años se hubieran desempeñado en el mismo nivel de enseñanza (Degante, *et al.*, 2015).

Por otra parte, merece destacarse que este programa contaba con la posibilidad de otorgar cinco niveles (A, B, C, D y E), con incentivos económicos crecientes que al promoverse se acumulaban; por ejemplo, en términos porcentuales, en relación con una plaza de 25 horas, los incrementos de horas acumuladas representaban 36% más en el nivel A, 70% en el nivel B, y hasta 158% en el E (Degante, *et al.*, 2015).

Por consiguiente, el PNCM subsanó, aunque de forma diferencial, la pérdida de poder adquisitivo de una parte importante del profesorado de educación básica en la década de los años ochenta. No obstante, es imprescindible reconocer que la valoración en su aplicación, no permite afirmar que tuvo un impacto significativo en la mejora de los aprendizajes de las y los alumnos (Degante, *et al.*, 2015).

Por ese motivo, la gran mayoría de los resultados de las evaluaciones del PNCM indican que los estímulos salariales relacionados a la promoción de este programa, demuestran un nulo o pobre impacto en el mejoramiento del aprovechamiento escolar del alumnado; pues del conjunto de factores que se tomaban en cuenta en la valoración de las y los docentes, al menos en el aspecto de formación continua, se observó que no se trataba únicamente de incrementar el número de horas de formación por medio de cursos, sino de que tales cursos fueran pertinentes al contexto educativo y que en lo fundamental tuvieran una incidencia real en el desempeño del estudiantado (Cordero, Luna & Patiño, 2013).

La situación anterior, vale la pena mencionar, provocó en muchas ocasiones el efecto contrario a los propósitos del PNCM, es decir, que el colectivo docente frente a grupo se enfocará solamente en acumular puntos a través de la realización de los cursos, y de esta manera, descuidará al alumnado. Ello, debido muy probablemente a que este programa magisterial no incorporó ninguna estrategia para evaluar la práctica

docente, esto es, las habilidades y aspectos por mejorar de las y los docentes en el aula (Cordero, *et al.*, 2013).

En lo que toca al esquema contractual que prevalece en este nivel educativo, Degante, *et al.*, (2015), realizan un comparativo interesante de algunas de las diferentes formas contractuales en las que tradicionalmente, se han insertado las plazas del magisterio de educación secundaria general y técnicas, según la extensión de la jornada.

Al respecto, llama la atención que por ejemplo, en el caso del profesorado de secundarias generales, al inicio del ciclo escolar 2013-2014, 5 de cada 10 personas dedicadas a la docencia tenían contrataciones por hora; casi el 13% contaba con tres cuartos de tiempo y solo un 10% trabajaba tiempo completo; mientras que, para el caso del magisterio de secundarias técnicas, aunque la proporción de profesorado de tiempo completo era mayor, con 18.1%, no obstante, el 20.5% laboró tres cuartos de tiempo, el 26.1% trabajaba medio tiempo y, por último, la mayor parte, el 35.2% se desempeñó por horas (Degante, *et al.*, 2015).

Así, se observa desde el ciclo escolar 1999-2000 al 2013-2014, una dramática pulverización y fragmentación de las plazas de mayor tiempo laboral en las secundarias generales y técnicas, porque en las primeras, las plazas de medio tiempo se redujeron cerca de 10 puntos porcentuales, al pasar de 32 a 21.8%. En cambio, las plazas por hora aumentaron en 12 puntos, de 43 a 55.3%. Lo anterior, mientras que en secundarias técnicas se fraccionaron plazas de tiempo completo en el periodo de referencia, al reducir su presencia en casi 11 puntos porcentuales a favor del incremento en las plazas por hora en 8.6% y, al presentar un ligero aumento en las de tres cuartos de tiempo (Degante, *et al.*, 2015).

Por otra parte, en lo que refiere a las condiciones de trabajo del profesorado de educación básica en el país a escala global, es importante mencionar que el porcentaje de maestros y maestras de educación secundaria con un empleo permanente es menor (76%), al conjunto de países que participaron en la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS) (Degante, *et al.*, 2015). Cabe señalar que esta inestabilidad en el empleo del profesorado en México, da cuenta de una de las características del mercado de trabajo y de la economía mexicana en los últimos años; esto es, la limitada y reducida capacidad del Estado para generar y dar continuidad a empleos con buenas condiciones de trabajo.

En suma, una de las cuestiones que más han afectado y siguen afectando las condiciones de trabajo del profesorado de secundarias técnicas en México en la actualidad, es la tendencia preocupante de formas de contratación magisteriales inestables, sobre todo, en el caso de las y los maestros noveles; circunstancia que se expresa de manera clara, con los procesos de fragmentación de las horas de trabajo y, con ello, las cada vez más escasas posibilidades de que el profesorado pueda acceder a una carga laboral completa. Por esto, la importancia de que desde el gobierno federal se impulsen políticas salariales y laborales que mejoren las condiciones de trabajo de las y los maestros.

2.3 Jornada de trabajo, ingreso salarial y prestaciones sociales del profesorado de secundarias técnicas en Zacatecas

El sistema de secundarias técnicas en el estado de Zacatecas tenía para el ciclo escolar 2018-2019, 74 escuelas, 74 directivos y directivas sin grupo, 814 maestros y maestras académicas y 528 docentes de especialidad. En cuanto a la distribución del

sector directivo de secundarias técnicas por sexo, se tuvo que el 66.2% eran hombres y el 33.8% mujeres (MEJOREDU, 2021).

En lo que se refiere al perfil profesional de las y los directivos de secundarias técnicas, se puede apreciar que el 97.3% del total, contaba al menos con estudios de licenciatura, el 47.3% tenía grado de maestría y el 27% contaba con el grado de doctorado (MEJOREDU, 2021). Este último porcentaje llama la atención, debido a que, por lo general, en este tipo de puestos, tradicionalmente, se observaba muy poco interés del personal directivo por seguir formándose académicamente (INEE, 2011).

Por otro lado, en lo que respecta a la distribución de las y los profesores por sexo, se tiene que el 55.7% eran hombres y el 44.3% mujeres (Tabla 2). Asimismo, es importante dar cuenta de la distribución por tipo de docente. En este aspecto, se encuentra que el 60.7% se clasifica por las y los maestros académicos y académicas, el 7.2% de educación física, el 8.2% de artes, el 7.2% de idiomas, y el 16.7% de tecnología (MEJOREDU, 2021).

Tabla 2: Algunos aspectos del perfil laboral docente de secundarias técnicas en Zacatecas, 2018-2019

Variables	Porcentaje	
Distribución del total de docentes por sexo	Hombres	55.70%
	Mujeres	44.30%
Distribución por tipo de docente	Académicos	60.70%
	Educación Física	7.20%
	Artes	8.20%
	Idiomas	7.20%
	Tecnologías	16.70%
Distribución según dedicación a la función docente	Tiempo completo	14.60%
	Tres cuartos de tiempo	25.90%
	Medio tiempo	32.60%
	Por horas	26.90%
Porcentaje de docentes	Con alguna discapacidad	0.60%
	Adscritos/as a carrera magisterial	12.80%
Porcentaje de docentes al menos titulados de licenciatura	Académicos/as	88.10%
	Educación Física	87.60%
	Artes	72.70%
	Idiomas	80.40%
	Tecnología	64.30%

Fuente: MEJOREDU, 2021.

Como se muestra en la tabla 2, un elemento relevante en el análisis de las condiciones de trabajo de secundarias técnicas es el relativo a la distribución de profesorado, según el tiempo de dedicación a la función docente. En ese sentido, el 14.6% de las y los docentes cuentan con tiempo completo, el 25.9% con tres cuartos de tiempo, el 32.6% con medio tiempo y el 26.9% por horas.

Los datos anteriores, como se puede observar, van en la misma dirección que lo mostrado en el escenario nacional, contando en el estado de Zacatecas con una menor cantidad de docentes con tiempo completo, lo cual, a la vez visibiliza uno de los rasgos más constantes en las condiciones de trabajo del profesorado de secundarias técnicas en Zacatecas en la actualidad, en la que una parte significativa del

profesorado labora con pocas horas de trabajo y, en muchas ocasiones, con escasas perspectivas de crecer profesionalmente como docente.

Otros aspectos significativos en cuanto al análisis de las condiciones de trabajo de este profesorado, es lo que tiene que ver con el porcentaje de las y los docentes que tienen alguna discapacidad y el colectivo adscrito a carrera magisterial. Sin embargo, como se puede observar en este análisis, no cobra relevancia tal situación, ya que, tan sólo el 0.6% del total del profesorado cuenta con alguna discapacidad y sólo el 12.8% se encuentra adscrito a carrera magisterial (MEJOREDU, 2021).

En lo que corresponde al porcentaje de las y los profesores con al menos título de licenciatura según tipo de docente, se encuentra que las y los maestros académicos cuentan con un 88.1% del total; el profesorado de educación física tiene un 87.6%; de la asignatura de artes el 72.7%; el de idiomas el 80.4% y el de tecnologías un 64.3%. Este último dato, referente al bajo nivel de profesorado de la asignatura de tecnología con al menos la licenciatura concluida, es de gran consideración, debido a que precisamente, la educación tecnológica constituye la razón de ser de este tipo de sistema educativo.

De ahí que, se puede deducir un pobre interés por parte del gobierno federal, al menos en este nivel educativo, por impulsar y fortalecer en términos reales, una educación orientada al conocimiento tecnológico, fundamentada en una preparación y actualización académica constante al profesorado.

Por otra parte, en lo que respecta al aspecto de la infraestructura en secundarias técnicas, como uno de los factores importantes que intervienen en las condiciones de trabajo y el desempeño general del profesorado, se encontró con el siguiente panorama para el ciclo escolar 2018-2019: el 100% de las escuelas contaban con

electricidad; 59 tenían computadoras para fines pedagógicos, representando un 79.9% del total; 55 contaban con conexión a internet (74.3%); 70 contaban con agua potable (94.6%); 69 tenían servicios para lavado de manos (93.2%) y, el 100% de los planteles contaban con sanitarios independientes (MEJOREDU, 2021).

En este contexto, se pone de manifiesto las dificultades y carencias reales que existen en las secundarias técnicas de Zacatecas, en términos de infraestructura y equipo para el aprovechamiento escolar, como el internet, el cual, sólo en contadas ocasiones se puede tener acceso de manera adecuada. Asimismo, otra cuestión que llama la atención es lo relativo a la ausencia del servicio para lavado de manos, que aún persiste en algunas de las secundarias técnicas del estado; ello, en un contexto de contingencia sanitaria actual, donde este tipo de recursos se vuelven indispensables.

En lo que corresponde al nivel de categoría y sueldo base mensual del profesorado de secundarias técnicas en Zacatecas, para el segundo trimestre del 2022, como se muestra en la siguiente tabla, la remuneración base depende del nivel de categoría que tiene cada docente. En ese sentido, existen 6 niveles de categorías diferentes: el primero se refiere al pago base del profesorado que no cuenta con carrera magisterial, mientras que las demás categorías tienen que ver con los cinco niveles de carrera magisterial, que van salarialmente en modo ascendente desde el nivel A hasta el nivel E.

Por tal motivo, se puede apreciar la gran disparidad que puede existir entre el profesorado que se encuentra, por ejemplo, en el primer nivel de categoría, cuyo monto es de 469.62 pesos mensuales por hora de trabajo, a aquellos maestros y maestras que se ubican en el nivel E, con un salario de 1,727.26 pesos cada mes. De esta forma,

se tiene una percepción salarial de las y los profesores de secundarias técnicas que tiende a ser bastante diferenciada, sobre todo, para el colectivo docente que tiene pocos años de servicio.

Tabla 3: Nivel de categoría y salario base²⁴ mensual del profesorado de secundarias técnicas en Zacatecas, segundo trimestre del año 2022

Categoría	Descripción de la categoría	Tipo de plaza	Nivel de categoría²⁵	Monto mensual por hora
E0463	Profesorado de enseñanza secundaria técnica foráneo	Hora	'07	469.62
E0463	Profesorado de enseñanza secundaria técnica foráneo	Hora	'7 ^a	624.18
E0463	Profesorado de enseñanza secundaria técnica foráneo	Hora	'7B	813.94
E0463	Profesorado de enseñanza secundaria técnica foráneo	Hora	'7C	1113.44
E0463	Profesorado de enseñanza secundaria técnica foráneo	Hora	'7D	1382.12
E0463	Profesorado de enseñanza secundaria técnica foráneo	Hora	'7E	1727.26

Fuente: Elaboración propia con datos de Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE), 2022.

En otro aspecto, en lo que concierne a las condiciones laborales del profesorado de secundarias técnicas en términos de prestaciones sociales, se puede dar cuenta que de forma similar a lo que sucede en prácticamente todos los niveles educativos del país, uno de los problemas más sentidos y complicados que ha enfrentado la mayoría de las y los maestros de Zacatecas en los últimos años (especialmente, para quienes tienen una mayor antigüedad y que se encuentran cerca de cumplir con los años de

²⁴ El salario base se refiere a la retribución fija y principal de un ingreso.

²⁵ Las categorías '7A, '7B, '7C, '7D y '7E, indican los niveles de carrera magisterial, el cual, estaba integrado por cinco niveles de estímulos (A, B, C, D y E), por lo tanto, el primer nivel de categoría que se identifica en la tabla con la clave '07, significa el salario base general del profesorado que no cuenta con ninguno de estos estímulos económicos.

servicio para jubilarse), ha sido y continua siendo la cuestión de la prestación del derecho de una pensión digna. Se ha vuelto cada vez más difícil acceder y disfrutar de ella, por el esfuerzo diario realizado en las aulas durante su trayectoria laboral (Silva, 2021).

En gran medida, este difícil acceso al goce de la pensión por jubilación es resultado de las diversas modificaciones que han sufrido los regímenes pensionarios²⁶ en el país, tanto para las y los trabajadores federales como estatales. En el caso del profesorado que labora en secundarias técnicas, le corresponde el tipo de sostenimiento federal, es decir, la seguridad social que cubre el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores y las Trabajadoras del Estado (ISSSTE).

Al respecto, uno de los cambios más significativos llevados a cabo en los regímenes pensionarios del ISSSTE en los últimos años, y que ha tenido y sigue teniendo repercusiones negativas en el profesorado, sobre todo para quienes cuentan con más años de servicio, es el relativo a la *Ley del ISSSTE* del 2007 y, con ello, el cambio en los lineamientos jurídicos del *Régimen Pensionario Décimo Transitorio*, al cual pertenecen la mayoría de las y los docentes que ingresaron a la docencia antes de marzo del 2007 (Silva, 2021).

²⁶ Aunque no corresponde al profesorado de secundarias técnicas, ya que, como se ha mencionado estos pertenecen a un sistema federalizado, uno de los problemas más notorios en cuanto a los regímenes pensionarios en Zacatecas en la actualidad, tiene que ver con las nuevas leyes que se han intentado implementar en los últimos meses en el Instituto de Seguridad de los Servicios Sociales de los Trabajadores y Trabajadoras del Estado de Zacatecas (ISSSTEZAC), las cuales, no resultan benéficas para el profesorado que está por jubilarse y el que ya se encuentra jubilado. Es necesario considerar que en años recientes, este Instituto entró en una severa crisis estructural, debido a malos manejos financieros por parte de las autoridades gubernamentales estatales, así como, de los sindicatos magisteriales; hecho que ha tendido a politizarse entre los distintos grupos políticos que han gobernado el estado, en detrimento de la pensión de las y los trabajadores (Romo, 2021).

Esta *Ley del ISSSTE* que, a grandes rasgos implicó un aumento de la edad por pensión de manera gradual, hasta estabilizarse a partir del año 2028 en adelante, a una edad mínima de jubilación para los trabajadores de 60 años y una de 58 años para las trabajadoras.

Lo anterior, a diferencia de lo establecido antes de la entrada en vigor de esta *Ley*, solamente se exigía para poder acceder a la prestación de la jubilación, los años de servicios laborados, que en el caso de los maestros eran de 29 años 6 meses y 15 días de servicio, lo cual, les otorgaba el derecho a gozar del 100% de pensión, equivalente al salario del último año cotizado. Las maestras tenían que cumplir 27 años, 6 meses y 15 días de servicio para gozar de las mismas prestaciones.

Esta dramática y repentina situación, se tradujo en la imposibilidad del profesorado que había cumplido los años de servicios reglamentados antes de la *Ley*, de solicitar la pensión, porque aún no cumplían con la edad requerida que solicita el ISSSTE (Silva, 2021).

Entre los impactos que la *Ley del ISSSTE* tuvo y continúa teniendo en el profesorado nacional, se pueden destacar los siguientes aspectos: con la aprobación de esta *Ley*, además de incidir desfavorablemente en lo laboral, afectó, sobre todo, la parte emocional y moral del profesorado, que estaba cerca o que cumplía ya con los años de servicio para jubilarse antes de la aprobación de esta *Ley*, debido a que tuvieron que postergar su retiro.

Por lo tanto, esta *Ley* puso en duda, al mismo tiempo, una calidad en la enseñanza de las escuelas de Zacatecas, al obligar a seguir laborando al profesorado frente a grupo, con un desgaste físico y mental acumulado, en una trayectoria de trabajo, en muchos casos, con más de 30 años de servicio (Silva, 2021).

Desde esta perspectiva, la problemática del difícil acceso a la pensión por jubilación y sus repercusiones desfavorables en la cuestión emocional y moral de las y los profesores que tuvieron que postergar su retiro por *la Ley del ISSSTE* de 2007, se puede vincular de forma interesante con la teoría motivacional de la jerarquía de necesidades humanas de Maslow (Turienzo, 2016).

De acuerdo con ello, hay que recordar que esta teoría de Maslow, señala una jerarquía de las necesidades humanas, las cuales, deben de satisfacerse en orden secuencial; empezando con las necesidades fisiológicas o básicas que son aquellas que responden a la supervivencia como respirar, alimentación, mantenimiento de salud, dormir, descansar, sed, sexo, entre otras; le siguen las necesidades de seguridad que se refieren a la necesidad de sentir seguridad, como, por ejemplo, con el hecho de contar con una plaza laboral de base, así como, una vivienda propia le permite a las y los trabajadores tener seguridad que al llegar a la tercera edad podrán disfrutar de una pensión y jubilación que les proporcione, a su vez, una estabilidad económica para satisfacer sus necesidades fisiológicas (Turienzo, 2016).

En ese tenor, al reflexionar sobre la teoría de la jerarquía de las necesidades humanas de Maslow se puede dar cuenta que las necesidades de seguridad con la *Ley del ISSSTE* de 2007, y en general con las reformas educativas analizadas en este trabajo quedan insatisfechas y, por ende, no se puede pasar a satisfacer las siguientes necesidades que en el orden serían las de pertenencia, que es cuando las personas se sienten aceptadas o parte de algún grupo social, es decir, cuando se tiene la sensación de pertenecer a una comunidad; las necesidades que le siguen son las de estima, las cuales, se presentan una vez que pertenecen a un grupo y sienten la necesidad de buscar un reconocimiento o un estatus (Turienzo, 2016)

Por último, están las necesidades de autorrealización, en la que se busca trascender, dejar huella, ser recordada y recordado. De esta manera, como se puede apreciar en esta teoría, con la postergación del retiro para las y los profesores por la *Ley del ISSSTE* de 2007, se truncan las satisfacciones de necesidades al verse insatisfecha la segunda necesidad (Turienzo, 2016).

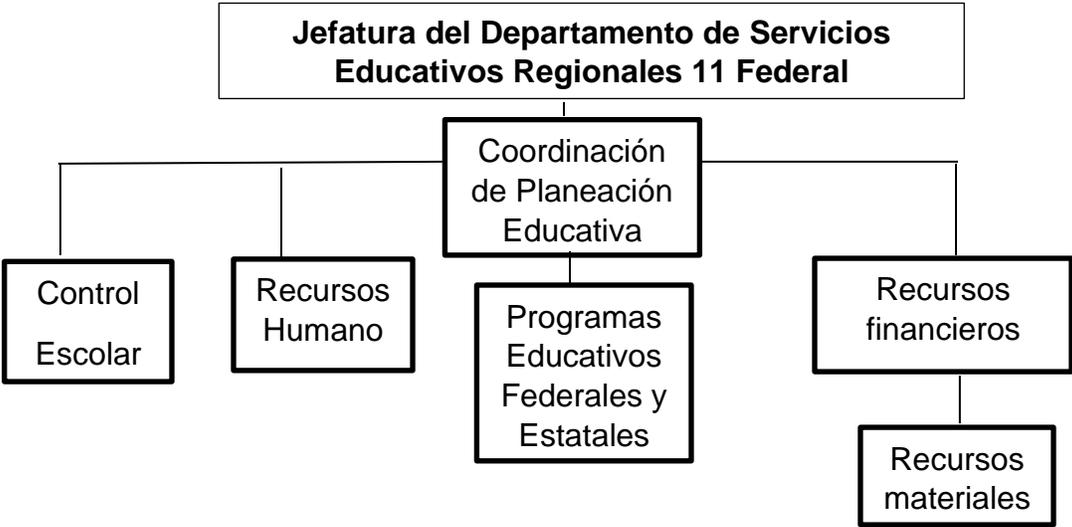
Por otra parte, es oportuno considerar que en fechas recientes, un factor que incidió y sigue repercutiendo en las condiciones de trabajo y de vida del profesorado zacatecano, de México y en general, en todos los sectores de la sociedad en el mundo, ha sido la situación de emergencia sanitaria mundial por COVID-19, ya que, desde que oficialmente se registró la primera persona contagiada de esta enfermedad en Zacatecas, en marzo del 2020, hasta julio del 2021; la SEDUZAC reportó 44 defunciones a causa de COVID-19, de profesorado frente a grupo, desde el nivel preescolar hasta el nivel superior. Aquí es pertinente decir que del grupo de profesorado que lamentablemente perdió la vida, 5 de ellos y ellas, ya contaban con los años de servicio para jubilarse, sin embargo, no cumplían con la edad para solicitar pensión de acuerdo a los nuevos lineamientos del ISSSTE (Silva, 2021).

2.4 Estructura organizativa del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal y relación contractual del profesorado de secundarias técnicas

El Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal de secundarias la conforman 9 instituciones; 8 técnicas y 1 general, situadas geográficamente en los municipios de Saín Alto, Sombrerete, Chalchihuites y Jiménez del Teul, Zacatecas (Tabla 4). Esta región educativa tiene sus oficinas de supervisión y jefatura en la

cabecera municipal de Sombrerete, y contaba hasta el cierre del ciclo escolar 2020-2021, con un total de 2,545 estudiantes y 158 figuras docentes (SEDUZAC, 2021).

Tabla 4: Estructura organizativa del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal



Fuente: SEDUZAC, 2021.

Como se aprecia en la tabla 4, la estructura general está conformada por una jefatura del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal, un departamento de coordinación de planeación educativa, el cual, está dividido en control escolar, recursos humanos y la operatividad de los distintos programas educativos federales y estatales.

Por otra parte, se encuentra el departamento de recursos financieros, que incluye al de recursos materiales. Cabe señalar que, para el caso de secundarias técnicas federalizadas, se cuenta con un supervisor y dos asesores técnicos

pedagógicos, cuya tarea principal es fortalecer la formación continua de las y los docentes (SEDUZAC, 2021).

Tabla 5: Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal de secundarias: escuelas, profesorado, directivas, directivos y alumnado (2020-2021)

Escuela	Ubicación Geográfica	Profesorado frente a grupo	Director y Directora	Subdirector y Subdirectora	Alumnado
Escuela Secundaria Técnica 3	Colonia González Ortega, Sombrerete	22	1 Director	1 Subdirector	308
Escuela Secundaria General 6	Jiménez del Teúl	10	1 Directora	1 Subdirectora	117
Escuela Secundaria Técnica 8	Sombrerete	30	1 Director	1 Subdirectora	588
Escuela Secundaria Técnica 10	Saín Alto	19	1 Director	1 Subdirectora	313
Escuela Secundaria Técnica 13	Chalchihuites	15	1 Directora	1 Subdirectora	253
Escuela Secundaria Técnica 30	Colonia Villa Insurgentes, Sombrerete	10	1 Director	No hay Subdirector ni Subdirectora	81
Escuela Secundaria Técnica 42	Colonia Hidalgo, Sombrerete	17	1 Directora	1 Subdirector	195
Escuela Secundaria Técnica 60	Sombrerete	26	1 Director	1 Subdirector	551
Escuela Secundaria Técnica 64	Charco Blanco, Sombrerete	9	1 Directora	No hay Subdirector ni Subdirectora	139
Total	9	158	9	7	2,545

Fuente: Elaboración propia a partir de SEDUZAC, 2021.

En general, como se observa en la tabla 5, el Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal, cuenta con una heterogeneidad en su estructura organizativa,

en buena medida producto de la ubicación geográfica en la que se encuentra (Imagen 1), pues en este caso, las escuelas secundarias con el mayor número de alumnado y profesorado, se ubican en la cabecera municipal de Sombrerete; siendo este el municipio más grande de los que conforman la región. Así, entre los aspectos importantes que se pueden destacar de la estructura organizativa del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal, se encuentra el porcentaje de maestras que ocupan el puesto de subdirectora, pues representan el 50% del total; una buena proporción, considerando que tradicionalmente este tipo de puestos han sido ocupados en su mayoría por maestros (SEDUZAC, 2021).

Imagen 1. Ubicación del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal de Zacatecas



Fuente: SEDUZAC, 2021.

Por último, como se aprecia en la siguiente tabla, con relación a la relación contractual del profesorado del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal, se tiene que de acuerdo a la información proporcionada por las oficinas educativas de dicha región, la mayor parte de las y los maestros que se encuentran trabajando, se identifican como docentes con nombramiento de base, y solamente 6 docentes (5 de ellas maestras), están laborando en tres escuelas con un contrato temporal.

Tabla 6: Tipo de relación contractual del profesorado frente a grupo del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal de secundarias (2021-2022)

Escuela	Docentes de base		Docentes de contrato temporal	
	H	M	H	M
Técnica 3	11	11		
General 6	5	5		
Técnica 8	16	14		
Técnica 10	16	1	1	1
Técnica 13	9	5		1
Técnica 30	7			3
Técnica 42	7	10		
Técnica 60	13	13		
Técnica 64	7	2		
	91	61	1	5

Fuente: Elaboración propia a partir de SEDUZAC, 2021.

Esta situación llama la atención, pues en 6 de las 9 secundarias, no existe ningún docente con un contrato temporal. Asimismo, se puede ver que del total de profesorado frente a grupo de esta región escolar, el 58.2% son hombres y el 41.7% son mujeres (SEDUZAC, 2021). Es importante considerar este último dato, pues, en la plantilla docente federal²⁷ de la SEP, y de la población magisterial en general del país, la cantidad de maestras es considerablemente mayor a la de maestros (Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), 2019).

²⁷ De acuerdo a información del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) de la SEP, para el año 2019, había 1,011, 589 hombres y mujeres docentes estatales y federales en México; 712,487 mujeres y 299,102 hombres (SIGED, 2019).

CAPÍTULO III

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIAS TÉCNICAS DEL DEPARTAMENTO DE SERVICIOS EDUCATIVOS REGIONALES 11 FEDERAL DE ZACATECAS, 2012-2022, CON RESPECTO A LAS CONDICIONES LABORALES

En este capítulo, se reflexiona en torno a cómo percibe y cuáles son las posturas del profesorado de secundarias técnicas del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal de Zacatecas, con relación a la problemática de las condiciones laborales, en el contexto de las dos últimas reformas educativas federales.

Este análisis de la percepción y postura del profesorado, referente a las condiciones laborales, se desprende de los resultados de encuestas aplicadas a una muestra de 5 maestros y 4 maestras, 2 directores, y el supervisor de secundarias técnicas, con el objetivo de contar con una perspectiva amplia sobre la incidencia de las condiciones de contratación precarias del colectivo docente. En este aspecto, la población objeto de estudio es de 158 docentes y el muestreo no probabilístico es de tipo intencionado; ello, con el fin de poder efectuar un manejo adecuado de la información, tomando en consideración lo extenso de las encuestas que se realizaron.

De tal forma que, en aras de un análisis objetivo y, por ende, equilibrado de este fenómeno, resulte relevante y pertinente, incluir la visión y posicionamiento de la parte institucional.

En ese sentido, en el primer y segundo apartado del capítulo, se exponen y analizan las percepciones y posicionamientos de las y los docentes y autoridades educativas, con respecto a las condiciones de trabajo.

En el tercer y cuarto apartado, se describe, de manera general, el papel y relevancia de los dos principales sindicatos que tienen mayor presencia en Zacatecas y en la región 11, el SNTE y la CNTE. Esto, con la finalidad de conocer, qué han hecho estos organismos, para mejorar o no las condiciones de trabajo del magisterio. De igual forma, se da a conocer la percepción y el posicionamiento del profesorado, con relación a estos sindicatos y su encomienda principal: defender los derechos laborales de las y los trabajadores de la educación.

3.1 Voz del profesorado de secundarias técnicas del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal en el año 2022

Como se señaló en el capítulo anterior, las condiciones laborales precarias del profesorado de secundarias técnicas del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal son diversas y heterogéneas, debido, sobre todo, a la cantidad de alumnado que atiende y, por el contexto escolar y social en el que se encuentran las escuelas.

Por tanto, de forma similar como sucede en la mayoría del profesorado de cualquier nivel educativo en general, las condiciones de trabajo precarias del magisterio de secundarias técnicas de esta región escolar, dependen en gran parte por la modalidad de contratación laboral, la cantidad de horas trabajadas y el ingreso salarial que percibe cada docente, entre otras.

De esta manera, es relevante conocer la percepción y posicionamiento de las y los docentes, con respecto a las condiciones de trabajo; todo ello, en el marco de las

dos últimas reformas educativas laborales en México; asimismo, es interesante dar cuenta de la percepción y posicionamiento de las y los directivos educativos.

De acuerdo a lo anterior, se elaboraron dos encuestas. La primera de ellas dirigida al colectivo docente y, la segunda a autoridades educativas. La encuesta para personal docente estuvo conformada por 21 preguntas, de respuesta abierta y de opción múltiple (Anexo A); y el instrumento que va dirigido para autoridades educativas, consta de 11 interrogantes con las mismas características que el de personal docente (Anexo B).

Es importante considerar que participaron en la encuesta 2 maestros y 3 maestras de la Escuela Secundaria Técnica # 3, ubicada en la comunidad de Colonia González Ortega, Sombrerete, Zacatecas; así como, 3 profesores y 1 profesora de la Escuela Secundaria Técnica # 10 “Benito Juárez García”, situada en la cabecera municipal de Saín Alto, Zacatecas, ambas pertenecientes al Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal.²⁸ En ese sentido, como se señaló, en esta encuesta se incluye a 2 de los 4 municipios que conforman dicha región escolar.

Con relación a las autoridades educativas, participaron el director de cada secundaria educativa; además del supervisor de esta región educativa.²⁹

²⁸ En el caso del profesorado, se tenía contemplado que fueran 5 personas encuestadas de cada una de las 2 escuelas en donde se aplicaron los instrumentos; sin embargo, sólo las maestras y maestros que se mencionan fueron los y las únicas que entregaron la encuesta después de solicitárselas hasta en más de 6 ocasiones. Mientras que, para el personal directivo, se tenía considerado aplicar la encuesta también a la jefa del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal, pero simplemente no atendió a la petición realizada. En el caso de los 2 directores, cabe señalar que, a pesar de que, si las respondieron, se les tuvo que insistir muchas veces, para que así lo hicieran, argumentando falta de tiempo para poder contestarla, demorándose, uno de ellos, hasta 2 meses en responderla.

²⁹ Todas las personas encuestadas dieron autorización para utilizar las respuestas de los instrumentos aplicados.

Con respecto al contexto en el que se encuentran tales escuelas; en general, se puede mencionar que la secundaria técnica # 3 fue fundada en el año de 1969, siendo de las primeras secundarias técnicas que se establecieron en Zacatecas, y tiene un promedio de 300 alumnas y alumnos por ciclo escolar. La población de la Colonia González Ortega fue de 3,911 personas, para el año 2021 (SEDUZAC, 2021).

Cabe resaltar que, es la comunidad más grande de Sombrerete; por lo que, a la secundaria acude alumnado de varias comunidades cercanas pertenecientes al mismo municipio, así como, de una comunidad del municipio cercano de Miguel Auza. Otra cuestión relevante es que la Colonia González Ortega está situada en una de las zonas más productivas de frijol no sólo del estado de Zacatecas, sino de la república mexicana. De ahí que, evidentemente, una parte importante de la comunidad escolar, quienes son de esta localidad o viven cerca de ella, se dedican o tienen familiares que dependen de dicha actividad agropecuaria (SEDUZAC, 2021).

Mientras que en el caso de la secundaria # 10, ésta se encuentra en la cabecera municipal de Saín Alto. El municipio contaba con una población de 21, 844 personas, para el año de 2021. Entre las principales actividades económicas que predominan en este municipio, de forma similar a lo que sucede en el estado y al país, se pueden destacar el cultivo de frijol y de maíz, así como, una importante dinámica migratoria. La secundaria técnica # 10 tuvo su origen en el año de 1973, y tiene un promedio de 310 alumnas y alumnos por ciclo escolar (SEDUZAC, 2021).

En ese sentido, se aprecia que no existe mucha diferencia entre la cantidad de alumnado que hay en la técnica # 3 y la técnica # 10. Es necesario decir que, tanto en la Colonia González Ortega como en la cabecera municipal de Saín Alto, estas dos

instituciones, son las únicas que imparten educación en el nivel secundaria (SEDUZAC, 2021).

En lo que corresponde al primer apartado de la encuesta para personal docente (Anexo A), se recogen los datos generales de las y los docentes, como edad, sexo, años de servicios, perfil profesional, entre otros. La segunda parte del instrumento centra la atención en conocer las condiciones de trabajo del profesorado, particularmente en términos de modalidad de contratación, horas trabajadas, salario y prestaciones laborales.

El tercer apartado de la encuesta refiere el impacto de las dos últimas reformas educativas federales en las condiciones de trabajo; mientras que el cuarto focaliza la opinión del colectivo docente, con relación al papel de los sindicatos en las condiciones de trabajo magisteriales.

En lo que atañe a la encuesta para autoridades educativas, en el primer apartado se recolectan los mismos datos generales de las y los participantes de la encuesta anterior. En el segundo interesa conocer la formación profesional de las autoridades educativas; asimismo, pretende saber sobre su posicionamiento, con relación a las condiciones de trabajo del profesorado que está a su cargo. El tercer apartado de este segundo instrumento tiene como finalidad conocer la perspectiva de las autoridades educativas, referente al impacto que han tenido las dos últimas reformas educativas federales, con relación a las condiciones de trabajo del profesorado.

A continuación, se describen y analizan los principales resultados de la encuesta aplicada al personal educativo y, después, lo relacionado a las autoridades educativas.

La primera pregunta que se hizo al personal docente, fue ¿Cuál es su relación contractual actual? Como se observa en la Tabla 7, el total encuestado cuenta con contrato definitivo (base); no obstante, 2 maestros (1 de cada secundaria técnica) complementan su relación contractual con horas de trabajo temporales. Asimismo, 2 profesores (1 de cada escuela) y 1 profesora de la secundaria # 3, laboran también en otros subsistemas educativos.

Tabla 7. Jornada de trabajo por asignatura y relación laboral del profesorado encuestado

Asignatura	Secundaria Técnica		Horas/semana	Cantidad de horas según contratación laboral	
	Tec # 3	Tec # 10		Base	Temporal
Informática	1 maestra		24	24	
Química y Biología		1 maestro	34	18 Química	16 Biología
Matemáticas*	1 maestro		35	35 y 3 en COBAEZ	
Inglés*		1 maestro	33	33	16 en IPN Zacatecas
Inglés	1 maestra		33	33	
Preparación, conservación e industrialización de alimentos		1 maestro	24	24	
Geografía		1 maestra	20	20	
Física y Matemáticas	1 maestro		35	24 Física	6 Física y 5 Matemáticas
Historia *	1 maestra		10	10	16 en COBAEZ

*Además de laborar en secundarias técnicas, se encuentran trabajando en otro subsistema educativo.

Fuente: Elaboración propia a partir del Anexo A.

De esta forma, se puede observar que una parte importante del profesorado encuestado (55.5%), a pesar de contar con una contratación de base en secundarias técnicas, tienen que cubrir horas de trabajo temporal, ahí mismo en secundarias

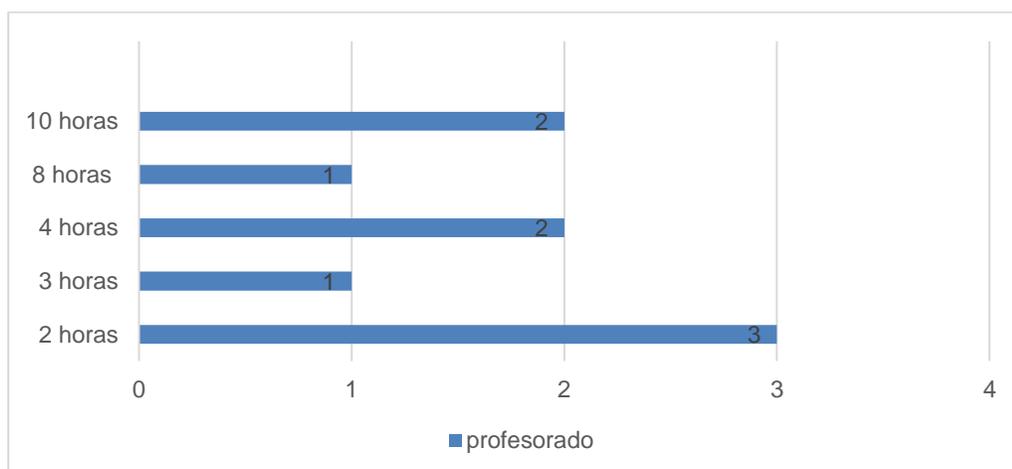
técnicas, o inclusive, horas de trabajo de base y temporales en otros subsistemas educativos, para poder complementar su carga de trabajo y con ello, obtener mejores percepciones económicas.

En cuanto a las horas de trabajo semana/mes de las y los docentes encuestados, de acuerdo a la información de la Tabla 7, se aprecia que sólo un maestro de la asignatura de matemáticas tiene tiempo completo con 35 horas de base, y otro maestro y una maestra cuentan con 33 horas de base; mientras que el resto del profesorado encuestado, 4 maestros y 2 maestras, cuentan con un máximo de 24 horas de base.

En esta misma tónica, en la gráfica 1, se muestra la cantidad de horas a la semana que las y los maestros encuestados dedican a actividades administrativas. Al respecto, se puede ver que la mayoría emplea más de 3 horas a la semana en este tipo de tareas. Llama la atención que una maestra y dos maestros, señalaron que utilizan 8 y 10 horas, respectivamente, para este tipo de labores.

Por lo tanto, es evidente que el tiempo empleado en actividades administrativas (demasiados informes, registros), es un factor significativo que limita que el profesorado se concentre y dedique de tiempo completo a la parte pedagógica.

Gráfica 1. Tiempo dedicado a la semana a actividades administrativas



Fuente: Elaboración propia a partir del Anexo A.

Por otra parte, se les hizo una pregunta referente al salario mensual que perciben como docentes de secundarias técnicas. Con esto, una parte significativa del profesorado encuestado da cuenta de una retribución salarial insuficiente,³⁰ debido a las horas laboradas, a excepción de los dos maestros con 35 horas y quienes trabajan 33 horas.³¹

³⁰ Hay que tener presente que el salario base general del profesorado frente a grupo de secundarias técnicas, por hora/semana/mes, para el segundo trimestre del año 2022, fue de 234.8 pesos quincenales (FONE, 2022). Dicha cantidad, que es mayor al salario mínimo general de la zona económica del país en la que se ubica Zacatecas durante este mismo año, el cual, equivale a 172.87 pesos por jornada diaria de trabajo. Sin embargo, este salario base es menor al salario mínimo de la zona libre de la frontera norte, que corresponde a 260.34 pesos (DOF, 2021). Es necesario puntualizar que, en general, el ingreso total de las y los trabajadores de la educación básica en México, se compone por el salario base y diversas prestaciones que van desde bonos, primas vacacionales, aguinaldo, entre otras, así como, de estímulos económicos que sobre todo, las y los maestros con más experiencia se ganaron, como carrera magisterial, vigente hasta el año 2015, el programa de promoción en la función por incentivos en educación básica y la actual promoción horizontal por niveles con incentivos en educación básica. De tal manera que, para cada docente el ingreso salarial total puede llegar a ser muy diferenciado.

³¹ Es interesante el comentario de un maestro, quien mencionó que cuenta con 24 horas en secundarias técnicas, sin embargo, se tardó 8 años en poder aumentar horas de trabajo; no señaló los motivos por los cuales se tardó en incrementar horas.

En tal sentido, con base en los resultados de la encuesta, el profesorado con insuficiente remuneración salarial, además de laborar como docente, recurre a otro tipo de empleos, por ejemplo, la venta de joyería a pequeña escala, el establecimiento de videojuegos y la venta de comida. Ello, especialmente, en el caso de un maestro y una maestra con 24 horas de trabajo de base, que no cuentan con horas temporales que complementen su carga horaria.

De este modo, es posible decir que ante la insuficiencia de ingresos de una buena parte de las y los docentes; éstos se ven en la necesidad de emplearse en trabajos alternos, los cuales absorben, evidentemente, una gran cantidad de su tiempo, dejando en ocasiones, en un segundo plano, lo relacionado a la actividad docente, en detrimento de la enseñanza y aprendizaje de su alumnado.

Tabla 8. Condición salarial

Secundarias Técnicas	Horas/semana y relación laboral	Salario mensual³²
1 (Téc. # 3)	24 base	13,500
2 (Téc. # 3)	18 base y 16 temporal	10,000
3 (Téc. # 3)	20 base	10,000
4 (Téc. # 3)	33 base	18,000
5 (Téc. # 10)	24 base	12,000
6 (Téc. # 10)	35 base	20,000
7 (Téc. # 10)	24 base y 11 temporal	20,000
8 (Téc. # 10)	10 base	6,700
9 (Téc. # 3)	33 base	18,000

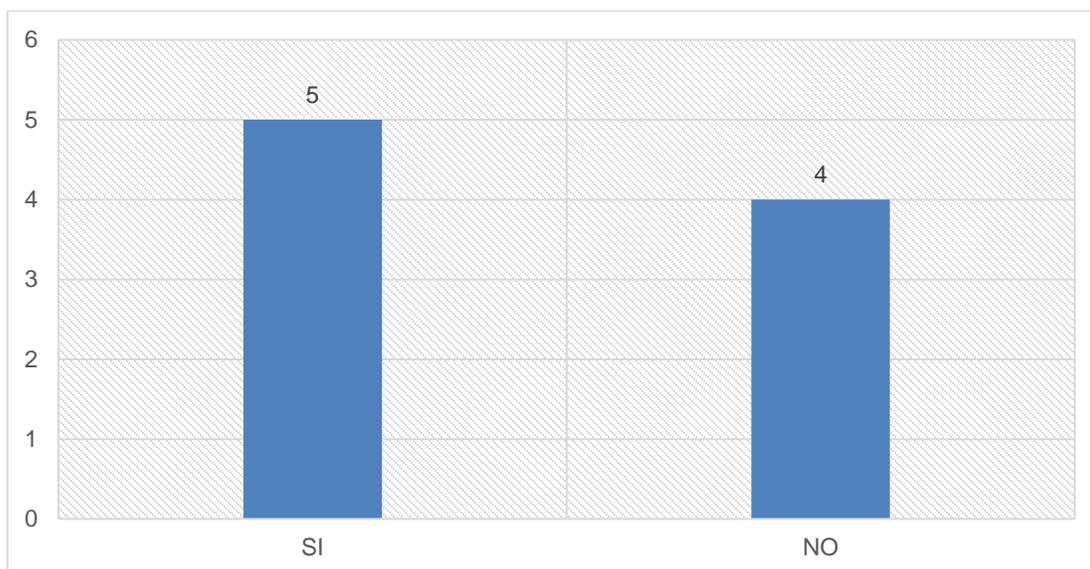
Fuente: Elaboración propia a partir del Anexo A.

³² Se observa que el salario mensual de algunos maestros y maestras que cuentan, por ejemplo, con las mismas horas de trabajo de base, no es igual; situación que tiene que ver muy probablemente por el nivel de categoría salarial en el que se encuentra cada docente, o bien, simplemente, porque no reportaron los montos que perciben, debido a un desconocimiento real de esta información o por una intención deliberada de no proporcionar los datos correctos.

En la pregunta relacionada a las prestaciones laborales, se les cuestionó si saben con cuáles cuentan; como se muestra en la gráfica 2, 4 docentes contestaron que las desconocen; mientras que 5 respondieron que sí las conocen, pero sólo algunas de ellas, como por ejemplo el FOVISSSTE, vacaciones, aguinaldo, prima vacacional, seguro social y la gratificación de fin de año.

De acuerdo a lo anterior, se aprecia un desconocimiento y desinterés de una parte del profesorado, por informarse acerca de las prestaciones laborales con las que cuenta; factor que puede explicarse por su pasividad con respecto a la defensa de sus derechos laborales.

Gráfica 2. ¿Conoce cuáles son sus prestaciones laborales?



Fuente: Elaboración propia a partir del Anexo A.

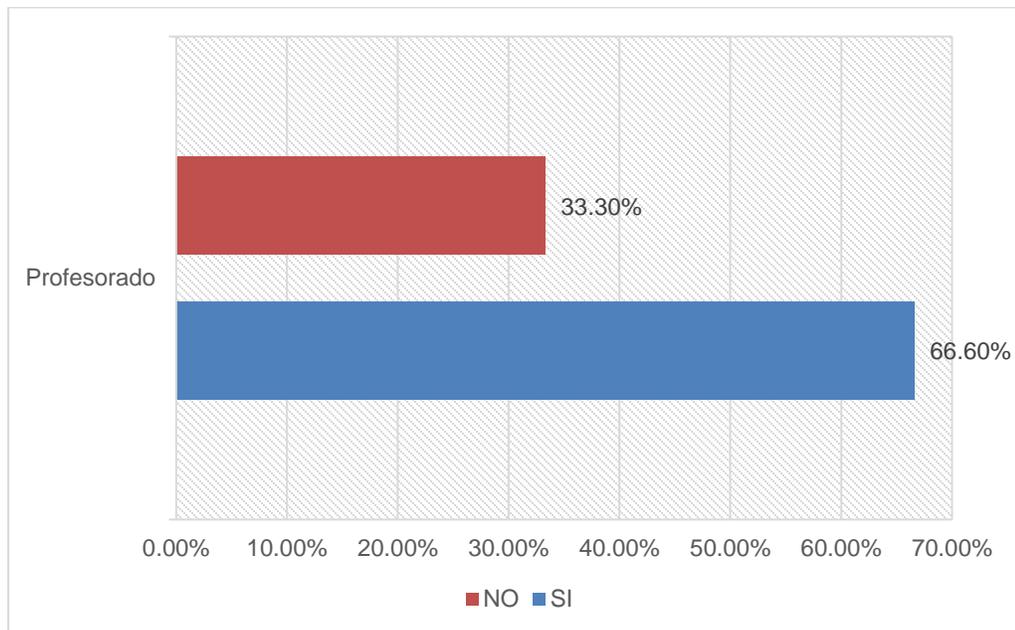
En lo que concierne al impacto de las dos últimas reformas educativas federales en las condiciones de trabajo, se les preguntó si consideran que estas reformas (2013 y 2019), han priorizado el aspecto laboral antes que lo educativo. En esto, como se

observa en la gráfica 3, la mayoría de las y los docentes encuestados (66.6%), consideran que las dos últimas reformas educativas priorizaron el aspecto laboral antes que lo educativo; dado que, en general, manifestaron que estas se enfocaron en cambiar desfavorablemente las condiciones de trabajo del colectivo docente, principalmente, la reforma de 2013 y, por consecuencia, hubo un debilitamiento del poder y fuerza política de los sindicatos magisteriales.

Otras de las razones que esgrimen las y los docentes encuestados, al pensar que se ha priorizado el aspecto laboral en las reformas, tiene que ver con la excesiva carga administrativa que tienen, ya que, en ocasiones son muchos los documentos y trámites que tienen que realizar. Asimismo, comentaron que si bien es cierto que estas reformas se han centrado en lo laboral, ello no se ha reflejado en una mejor remuneración económica para la mayoría del profesorado.

Por otro lado, el 33.3% de las y los profesores encuestados, consideraron que las dos reformas educativas han buscado mejorar el aspecto educativo, pues se centran en el alumnado.

Gráfica 3. *¿Las reformas educativas de 2013 y 2019, priorizaron lo laboral antes que lo educativo?*



Fuente: Elaboración propia a partir del Anexo A.

De igual manera, en torno a la pregunta referente a si creen que las condiciones de trabajo en las que se desempeñan, tienen un impacto en el aprendizaje del alumnado que atienden, la mayoría coincidió en que aquéllas juegan un papel relevante en ello; excepto una maestra, quien consideró que las condiciones laborales del profesorado importan muy poco en el aprendizaje del alumnado; para ella, esta problemática sólo tiene relación con la infraestructura escolar.

Al respecto, Villagrán, Rodríguez & Aldaba (2017) exponen la importancia de promover un ambiente organizacional favorable en cualquier centro de trabajo, en aras de identificar, prevenir y controlar los factores de riesgos psicosociales; estos se refieren a aquellas condiciones de trabajo donde se incrementan las probabilidades de padecer alguna enfermedad. Entre la diversidad de factores de riesgo que existen, se

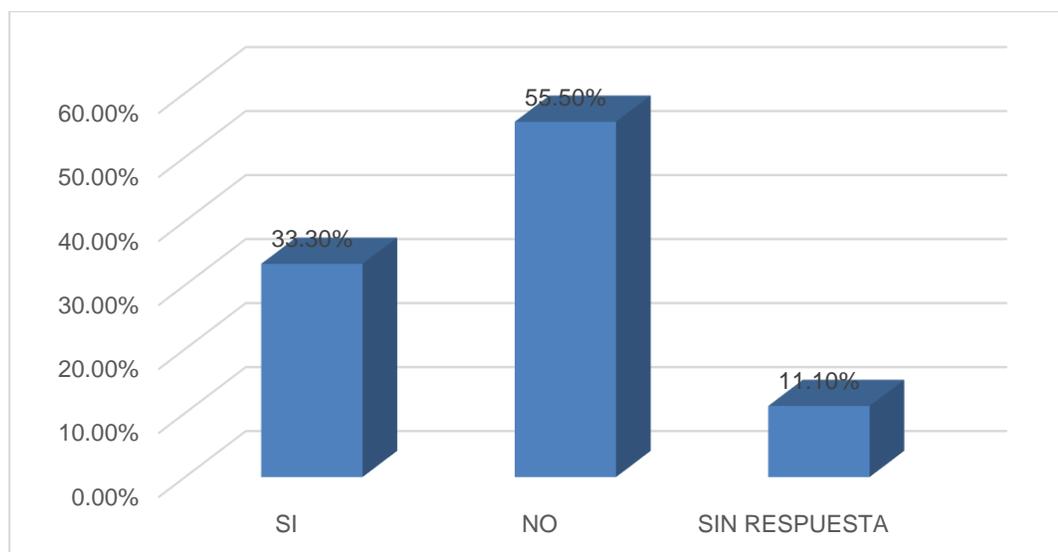
pueden destacar el exceso de carga de trabajo, es decir, jornadas por encima de lo previsto en la legislación laboral, la violencia en el trabajo y las condiciones de empleo inseguras en las y los trabajadores. En ese sentido, lo anterior explica el surgimiento de algunas normas laborales en México durante los últimos años, cuya intención principal es proteger los derechos de las y los trabajadores desde el punto de vista de la psicología laboral, como la NOM-035-STP-2018, Identificación, análisis y prevención de los factores de riesgo psicosociales y la promoción de un entorno organizacional favorable (DOF, 2018).

De acuerdo a lo anterior, es fácil advertir que las condiciones de trabajo inadecuadas en las y los trabajadores, en este caso, haciendo alusión al profesorado y su relación con el aprendizaje de las y los alumnos, inciden negativamente en el desempeño, tanto individual como colectivo de cualquier organización laboral.

Por su parte, el profesorado que contestó que sí son importantes las condiciones de trabajo del colectivo magisterial en el aprendizaje del alumnado, manifestó que es necesario que su trabajo sea más valorado, para que, de esta forma, puedan entregarse más a su trabajo y, por tanto, haya un impacto favorable en el aprendizaje del estudiantado (no especificaron de que forma tendría que ser valorado su trabajo).

En la gráfica 4, se exponen las respuestas de la pregunta ¿Considera que la reforma educativa actual, ha revalorizado y mejorado las condiciones de trabajo del magisterio?

Gráfica 4. ¿Considera que la reforma educativa de 2019, ha revalorizado las condiciones de trabajo del magisterio?



Fuente: Elaboración propia a partir del Anexo A.

De acuerdo a esta información, se observa que una parte importante de las y los docentes encuestados (55.5%), consideran que la reforma educativa actual no ha revalorizado en la práctica las condiciones de trabajo del magisterio, pues aseguran que en términos de una mejora salarial, aún no se ha percibido gran diferencia con respecto a la reforma educativa de 2013. Además, opinaron que el profesorado continúa más ocupado en realizar trabajo administrativo, en detrimento de su eficiencia en la práctica docente.

Respecto a las y los docentes que consideran se han revalorizado las condiciones de trabajo, el 33% respondió de manera afirmativa, puesto que comentaron que con la reforma educativa de 2019, se modificó un poco el estatus laboral, gracias a la eliminación del examen de permanencia docente, establecido con

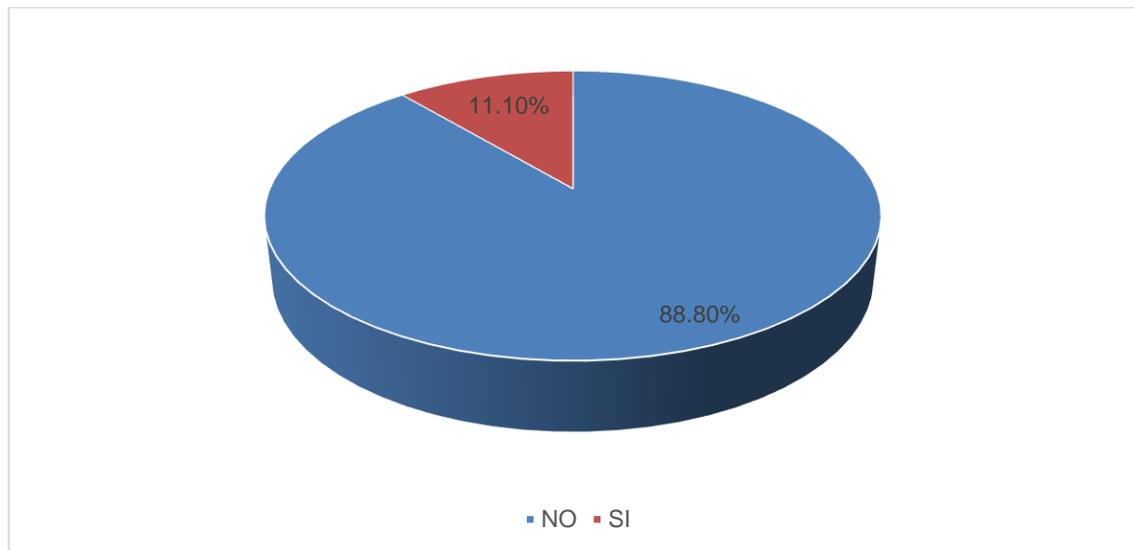
la reforma pasada. Sin embargo, también reconocen que aún no se han hecho grandes cambios en las condiciones de trabajo de la mayoría.

En razón de conocer su posicionamiento, con respecto al papel que juegan los sindicatos en las condiciones laborales, se les planteó esta pregunta: ¿Cree que los sindicatos magisteriales que tienen presencia en el estado de Zacatecas y en su región educativa, han hecho algo para mejorar las condiciones de trabajo del magisterio?

Como se observa en la gráfica 5, el 88.8% de las y los encuestados mencionan que el sindicato no ha hecho algo para mejorar las condiciones de trabajo. Desde esa perspectiva, el profesorado dio a conocer algunas razones interesantes referentes a esto: en general, consideran que las condiciones de trabajo del magisterio han sido soslayadas, dejando a un lado sus intereses y necesidades. De este modo, opinaron también que los sindicatos, además de no mejorar las condiciones de trabajo, han contribuido a perjudicarlas.

Así, una de las maestras encuestadas afirmó que *“los sindicatos suelen estar coludidos con los gobiernos y, por tanto, no defienden los derechos de sus personas agremiadas”* (SC.M.A). Por otra parte, sólo una maestra contestó de forma afirmativa a dicha pregunta, pero sin dar una explicación a su respuesta.

Gráfica 5. ¿Cree que los sindicatos magisteriales, han hecho algo para mejorar las condiciones de trabajo del profesorado?

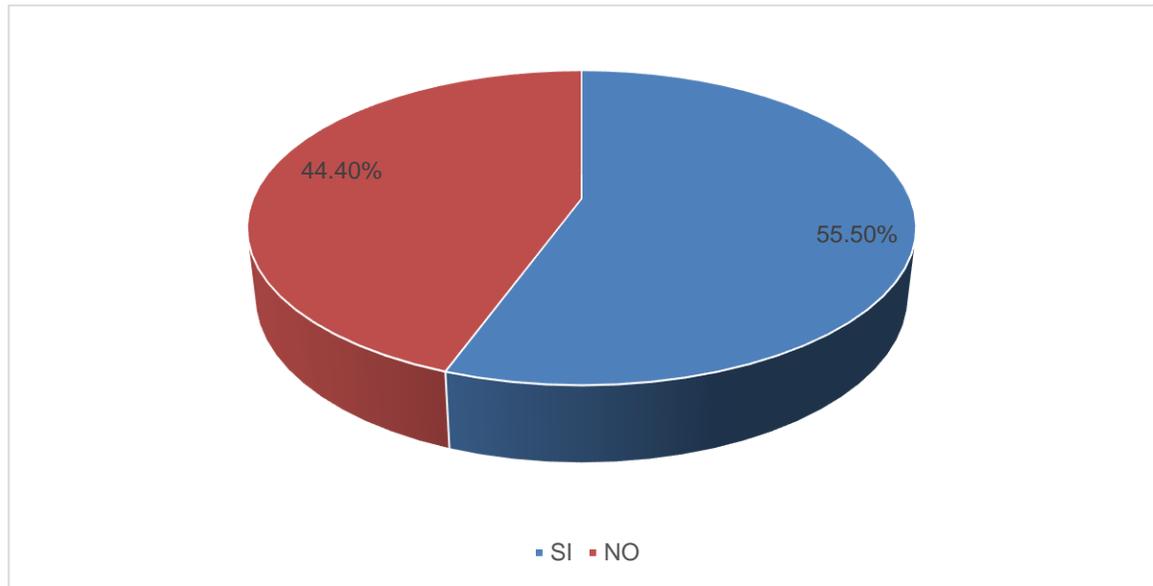


Fuente: Elaboración propia a partir del Anexo A.

En esta misma línea, se les hizo la pregunta ¿Se encuentra participando activamente en algún sindicato magisterial? Los resultados indicaron que la gran mayoría de las y los docentes, el 88.8% no participa, situación que deja ver un claro desinterés y apatía, probablemente, como resultado de una percepción negativa a las organizaciones sindicales.

En la pregunta que se les realizó: ¿Se siente conforme con sus condiciones de trabajo? El 55% contestó que sí se siente conforme y el 44.4% señaló que no. En la siguiente gráfica se ilustra esto:

Gráfica 6. ¿Se siente conforme con sus condiciones de trabajo?



Fuente: Elaboración propia a partir del Anexo A.

Entre las principales razones que mencionaron las y los profesores que no se sienten conformes con sus condiciones laborales, se recuperan las siguientes respuestas: en general, piensan que se les pide más de lo que en realidad se les brinda, debido a la gran carga administrativa, lo cual, les hace perder tiempo; pues, dijeron que con frecuencia, no logran concentrarse de lleno en planear y organizar cómo mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Otro de los elementos que planteó el profesorado que no está conforme con sus condiciones de trabajo, está vinculado a la insuficiencia de infraestructura en las escuelas, como por ejemplo internet, computadoras, y la falta de apoyo psicológico para las y los docentes y el estudiantado; así como, la carencia de personal de salud, y el mínimo acervo bibliográfico que existe en las escuelas.

Las y los docentes que sí están conformes con sus condiciones de trabajo, señalaron que cuentan con apoyo institucional de las autoridades educativas y la cooperación de las madres y padres de familia; además de esto, dos maestras mencionaron que se sienten conformes, simple y sencillamente porque les gusta su trabajo y, porque ellas mismas elaboran su material didáctico. Cabe apuntar que de este profesorado, una maestra de la técnica # 3 es originaria y radica en el lugar donde se encuentra la escuela, mientras que una maestra y un maestro de la técnica # 10, son originarios de otros municipios y su estancia en Saín Alto sólo es durante el tiempo que comprende su jornada laboral.

Por último, se les propuso en la encuesta que escribieran algunas sugerencias, para mejorar las condiciones de trabajo del magisterio. De las más sentidas y solicitadas que escribieron se pueden recalcar las siguientes: mejora del salario; dotar a las escuelas de herramientas tecnológicas y capacitación para usarlas, cursos o capacitaciones por especialistas en temas (psicológicos, salud y nutrición); menos trabajo administrativo; becas de formación docente; así como, fomentar la unidad y mayor participación de las bases magisteriales, para buscar como colectivo docente mejores condiciones de trabajo en el gremio.

Por todo esto, llama la atención la observación y percepción de un maestro, en el sentido de que falta mucho apoyo, por ejemplo, en la infraestructura mínima en las escuelas, como butacas, pizarrones y aulas en general que se encuentren en buen estado, ya que, comentó el profesor que *“en ocasiones la SEP, y la misma escuela, sólo apoyan cuando es extremadamente necesario”* (JA.H.A).

3.2 Perspectiva y posicionamiento de las autoridades educativas

Enseguida, se presentan los resultados de la encuesta aplicada a las autoridades educativas. En la primera parte de la encuesta, se les preguntó sobre algunos datos referentes al perfil profesional. Al respecto, como se muestra en la tabla 9, se destaca que las tres autoridades educativas cuentan con al menos 20 años de servicio; llamando la atención el caso del supervisor, quien tiene 48 años en el servicio educativo y 12 años a cargo de la supervisión.

Otro aspecto que resalta es el relativo al grado máximo de estudio; es interesante apreciar que mientras el director de la técnica 3 cuenta con estudios de doctorado, así como, el supervisor de maestría, el director de la técnica 10 tiene sólo título de licenciatura. Cabe considerar que las tres autoridades encuestadas, poseen un perfil profesional relacionado al ámbito educativo.

Tabla 9. Edad, años de servicio y perfil profesional de las autoridades educativas

Autoridades educativas	Edad	Años de servicio	Grado máximo de estudio	Tiempo en la función educativa actual
Director Tec. # 3	55	24	Doctorado en Investigación Educativa	7 años
Director Tec. # 10	47	20	Licenciatura en educación media superior	2 años y 6 meses
Supervisor	70	48	Maestría en Educación	12 años

Fuente: Elaboración propia a partir del Anexo B.

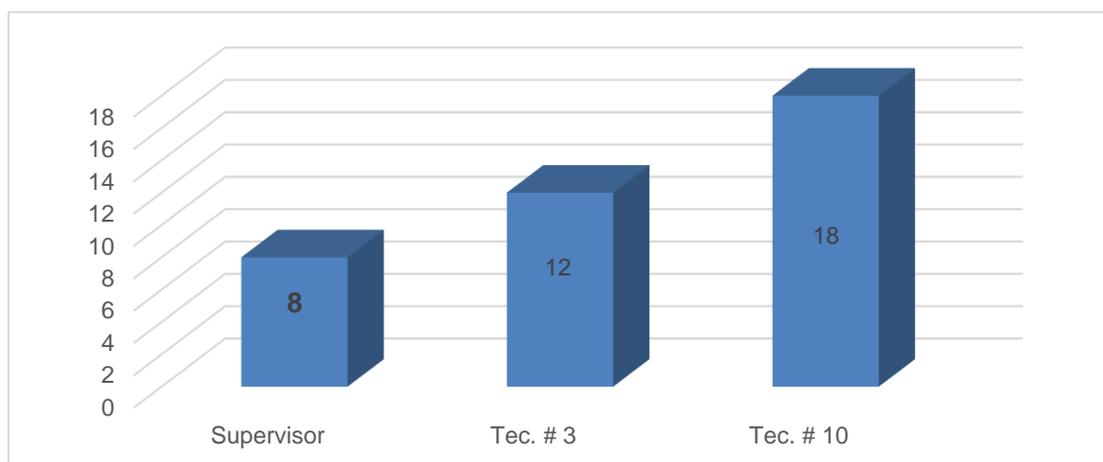
En lo que respecta al tiempo que las autoridades educativas les dedican a las actividades propias de su función, se puede ver la gráfica 6, en la que los tres directivos emplean entre 8 y 18 horas³³ diarias a este tipo de tareas; siendo este último dato un tanto desproporcionado, ya que ello indicaría que la mayor parte del día se utiliza para trabajar, quedando sólo 6 horas para realizar actividades vitales para cualquier ser humano como dormir, alimentarse, y dedicar tiempo a la familia.

De igual modo, se observa que los directores de las dos secundarias técnicas, emplean más tiempo de trabajo diario para las actividades de su función³⁴ que el mismo supervisor, pues este contestó que dedica 8 horas, es decir, sólo las horas mínimas que se establecen en una jornada laboral normal.

³³ Debido a la excesiva cantidad de horas diarias que este directivo señaló que emplea para las tareas propias de su función, es posible advertir un factor de riesgo psicosocial que puede desembocar en consecuencias como estrés laboral, que es cuando las y los empleados evalúan su entorno como amenazante o desbordante de sus recursos; burnout, cuando se observa un agotamiento emocional, despersonalización y baja realización en las y los trabajadores; o en riesgos más fuertes como karojisatsu, relativo a una sobre exigencia laboral insoportable que llevan a las personas al suicidio; o Karoshi, que tiene que ver con las cargas excesivas de trabajo, a la par de una jornada laboral sin descanso que ocasiona la muerte de las y los empleados. Estos dos últimos factores de riesgo que van siendo cada vez más notorios en algunos países industriales de occidente como Japón (Villagrán, Vasconcelos & Espinoza, 2022).

³⁴ Aunque en la pregunta realizada al personal directivo no se indicó que dijeran específicamente a qué aspectos propios de su función dedican tiempo. Es pertinente mencionar que, particularmente, en el caso de la actuación de las y los directores de secundarias públicas en México, existe un predominio de tareas administrativas con respecto a las pedagógicas (INEE, 2011).

Gráfica 7. Horas diarias que le dedican las autoridades educativas a las actividades de su función



Fuente: Elaboración propia a partir del Anexo B.

En lo que atañe a la perspectiva y postura que tienen las autoridades educativas con respecto a las condiciones laborales del profesorado que está a su cargo, se les hizo la pregunta ¿Cómo considera que son las condiciones de trabajo de las y los docentes a su cargo, principalmente en términos de salario, jornada de trabajo y prestaciones laborales? El supervisor y el directivo de la técnica # 10 contestaron que las condiciones de trabajo del personal docente a su cargo son regulares, mientras que el directivo de la técnica # 3 consideró que las condiciones laborales del profesorado a su cargo son buenas (véase Gráfica 7).

Las explicaciones que las autoridades educativas proporcionaron de esta pregunta son interesantes y tienen que ver con el aspecto salarial, la jornada de trabajo y las prestaciones laborales.

El supervisor mencionó que las condiciones de trabajo del profesorado a su cargo son regulares, al considerar que en términos económicos, debiera de haber un

mínimo de 16 horas en una plaza inicial para fines de contratación. En ese tenor, asegura que *“hay muchos maestros que se contratan con 6, 9, 12 ó 15 horas a la semana; lo cual, equivalen a 3,500-4000 pesos por quincena ¿Alguna familia se podrá mantener con ese sueldo?”* (IR.H..B).

Este comentario del supervisor, además de que visibiliza la realidad de un amplio sector del profesorado, quienes se desenvuelven en condiciones laborales precarias, al mismo tiempo denota cierto desconocimiento del mercado de trabajo en el país, pues una parte importante de la población en México subsiste con salarios menores a los referidos.

Por su parte, el director de la técnica # 10 piensa que las condiciones de trabajo del profesorado a su cargo son regulares, debido a que afirma que los salarios están muy por debajo al de otras profesiones (no especificó cuáles).

Mientras que el director de la técnica # 3, consideró que las condiciones del colectivo docente a su cargo son buenas, porque argumentó que *“los maestros cuentan con las prestaciones laborales de ley establecidas en el contrato colectivo de trabajo, que son amparadas por la representación sindical”* (GN.H.B). No obstante, considera, también, que podrían ser mejores.

En la pregunta *¿Cómo cree que afecta en el aprendizaje del alumnado, las condiciones laborales de las y los maestros a su cargo?* Cada directivo señaló que las condiciones de trabajo del profesorado afectan bastante en el aprendizaje del estudiantado, sobre todo, por la baja remuneración salarial y por los aspectos emocionales del profesorado que va ligado a ello.

Con relación a esto, el supervisor explicó que actualmente hay muchos maestros y maestras que complementan sus percepciones con actividades extras

como la venta de tacos, hamburguesas, pollo asado, taxi, entre otras; circunstancia que las y los lleva a descuidar su compromiso principal con la educación, considerando que obviamente, también le tienen que dedicar tiempo y esfuerzo a tales actividades.

En esta misma línea, el director de la técnica # 10 comentó que las condiciones de trabajo del profesorado afectan mucho en el aprendizaje de las y los alumnos, dado que él ha visto cómo algunos docentes, *“en ocasiones andan pidiendo dinero prestado a los propios alumnos, o toman de las cajas de ahorro del grupo o se acercan conmigo, para pedirme prestado, porque no completan con su salario”* (CM.H.B). De ahí que, él piense que el salario magisterial se encuentra muy bajo respecto a otras profesiones.

Por su parte, el director de la técnica # 3, expuso que sí afectan las condiciones laborales del profesorado, especialmente en el eje emocional de este, debido a que desde su punto de vista, repercute directamente en los ambientes de aprendizaje.

Con respecto a la pregunta ¿Cree que lleva una buena relación con el profesorado que se encuentra a su cargo? Los tres directivos contestaron de manera afirmativa. En este caso, el supervisor justificó su respuesta, asegurando *“trato con respeto, apoyo y oriento a los maestros, en cada una de las problemáticas que me solicitan”* (IR.H.B).

El director de la técnica # 10, señaló que trata de cumplir con sus peticiones y necesidades, y que siempre trata de conservar un buen ambiente de trabajo con respeto y honestidad. Mientras tanto, el director de la técnica # 3 manifestó que el actuar de una persona directiva, debe ser ante todo empática, incluso con el alumnado y con los padres y madres de familia; afirmando, que una vez desarrollando esa práctica, las relaciones se dan con respeto y actitud de trabajo colaborativo.

Por otro lado, en lo que refiere al impacto de las dos últimas reformas educativas federales en las condiciones de trabajo magisteriales, se les hizo la pregunta ¿Usted se promocionó como autoridad educativa, a través del concurso de oposición que estableció el Servicio Profesional Docente? de la cual, se obtuvieron los siguientes resultados: el supervisor mencionó que ingresó a la función de supervisión, por medio del mecanismo de escalafón.³⁵ Mientras que los dos directivos comentaron que se promovieron gracias al concurso de oposición del SPD, de la reforma educativa anterior.

En ese orden de ideas, se les realizó el siguiente cuestionamiento ¿Considera que se han afectado las condiciones laborales del profesorado durante las dos últimas grandes reformas educativas federales, la del año 2013 y la de 2019? Las tres autoridades educativas contestaron que sí han afectado estas reformas (Tabla 10).

Tabla 10. Opinión de las autoridades educativas sobre las condiciones laborales del profesorado en las reformas educativas de 2013 y 2019

Autoridades Educativas	¿Considera que se han afectado negativamente las condiciones laborales del profesorado en la reforma educativa de 2013?	¿Considera que se han afectado negativamente las condiciones laborales del profesorado en la reforma educativa de 2019?
Supervisor	No	Si
Director Tec. # 3	Si	No
Director Tec. # 10	Si	No

Fuente: Elaboración propia a partir del Anexo B.

³⁵ Esquema de ascenso laboral en el que tenía injerencia, principalmente el sindicato oficial, y las autoridades educativas de la SEP.

El supervisor respondió de manera afirmativa sólo la reforma de 2019, porque considera que actualmente hay mucha presión en todo el proceso de admisión, promoción y capacitación y, por tanto, las y los profesores se ven agobiados por el exceso de requisitos que tienen que cumplir para poder adquirir una plaza, un ascenso u horas adicionales.

En consecuencia, el supervisor sostuvo que en la reforma educativa de 2019, es mucho el tiempo que hay que estar frente a una computadora en los trámites y preparación para este tipo de exámenes; tiempo que, de acuerdo a su manera de ver, *“bien podrían dedicarse al análisis del programa de estudios, planeación, evaluación, selección de materiales y retroalimentación de los contenidos educativos”* (I.R.H.B).

Por su parte, los dos directivos exponen que la afectación desfavorable se concentró en la reforma de 2013. En ese aspecto, el director de la técnica # 10 explicó que dicha reforma tuvo a las y los docentes muy preocupados por mantener su empleo, ya que, estuvieron con una constante amenaza.

De la misma forma, el director de la técnica # 3 señaló que en la reforma educativa de 2013, se culpó a las y los docentes por el bajo nivel académico del alumnado en todo el país; argumentándose que en general, el colectivo docente carecía de nivel profesional y preparación permanente, lo cual dio pie a los exámenes de oposición y a la generación de un mal ambiente para el desempeño magisterial.

Otra de las preguntas que se abordó en la encuesta a las autoridades educativas fue ¿Considera que la reforma educativa actual, ha revalorado y mejorado en los hechos, las condiciones de trabajo del magisterio? Los dos directores respondieron que sí, y el supervisor contestó que no.

En este contexto, los dos directores hicieron énfasis en que el simple hecho de que el profesorado en la actualidad, no esté preocupado por aprobar un examen para mantener su trabajo, ya es una gran diferencia con respecto a la reforma educativa anterior; y, por el contrario, consideran que en la reforma educativa de 2019, se busca una evaluación magisterial integral, además de que se intenta reconocer el desempeño de las y los maestros, otorgando bonos salariales y una formación permanente del profesorado en servicio.

Por otra parte, el supervisor mencionó que en la reforma educativa actual, no se han revalorizado ni mejorado las condiciones laborales de las y los profesores, justificando su respuesta de manera similar como lo hizo en las preguntas anteriores, es decir, centrando su atención en el exceso de carga administrativa.

De esta manera, los dos directivos perciben que fue más nociva para las condiciones laborales del profesorado la reforma educativa del 2013, y piensan que la actual reforma, ha venido a revalorizar las condiciones de trabajo de las y los docentes, sobre todo, derivado de la eliminación del examen de permanencia del SPD. Postura contraria a la del supervisor, quien se refirió sólo en este cuestionamiento, a la reforma educativa de 2019 en forma negativa.

Finalmente, se les pidió en la encuesta a las autoridades educativas que escribieran algunas sugerencias que, desde su punto de vista, son necesarias para mejorar las condiciones de trabajo del profesorado. Enseguida, se enuncian los resultados más relevantes:

El supervisor sugirió que es importante que haya más accesibilidad, en cuanto al proceso de inscripción para obtener una plaza inicial o para participar en una promoción horizontal (implica un aumento por niveles del salario del profesorado), o

en una promoción vertical (ascenso a una función directiva); además de que los procesos de asignación de plazas, horas o ascensos sean más expeditos; y que los cursos de capacitación deben de reducirse a uno por año de carácter obligatorio, porque luego sucede que obligan a realizar dos, tres o más; así como, también, cree que es importante limitar la tutoría sólo a las y los profesores contratados que no tienen formación docente.

En lo que respecta a los directivos, el de la técnica # 10, centró las sugerencias en un aumento del ingreso salarial y la generación de más bonos en el transcurso del ciclo escolar, además, de que consideró significativo que se ofrezcan más cursos de actualización magisterial.

Mientras que el director de la técnica # 3, más que sugerencias, proporcionó una breve reflexión, en torno al estado legal y administrativo en el que se circunscriben las condiciones de trabajo del profesorado; en tal sentido, afirmó que la relación laboral de las y los docentes se rige, principalmente, por la política sindical; por lo que, a su juicio, *“para establecer las condiciones generales de trabajo, se tiene que hacer una reforma de rendición de cuentas, en primer lugar, y con eso, establecer prioridades en las condiciones de trabajo bajo diferentes programas, presupuestando recursos para cada uno”* (GN.H.B).

3.3 Papel del SNTE

El SNTE fue creado por el Estado mexicano en el año de 1943, bajo un esquema corporativista y centralista, de forma similar a lo que sucedía en ese periodo con la mayoría de los sindicatos en México. De ahí que unificar al profesorado en un solo

gremio, era uno de los principales objetivos del gobierno, para lograr entre otras cosas, un mayor control sobre el magisterio nacional (Greaves, 2010).

En ese aspecto, conviene puntualizar que antes de la creación del SNTE, hubo diferentes grupos sindicales diseminados en todo el país. De tal suerte que, resultaba complicado para el gobierno federal, coordinar y negociar al mismo tiempo con todas estas organizaciones (Greaves, 2010).

En este tenor, Ornelas (2012) sostiene que el SNTE representó el modelo clientelar y corporativista que dominó, por lo menos hasta la reforma del año 2013, no sólo al sistema educativo mexicano, sino al sistema político en sí; siendo una de las razones por las que se instauraran en el sindicato prácticas nocivas para la labor docente, como la venta y herencia de plazas, el exceso de personas comisionadas sindicales y aviadoras y las plazas múltiples, entre otras.

El SNTE es el gremio más numeroso de México y de América Latina y uno de los más grandes del mundo, el cual integra a cerca de dos millones cuatrocientos mil trabajadoras y trabajadores de la educación en el país (Reveles, 2019). Esta situación explica en buena medida, su larga existencia y resistencia, para sobrevivir y adaptarse de una u otra manera, a los cambios educativos que han promovido los gobiernos federales (Greaves, 2010).

Es importante hacer notar que tres grupos sindicales oficialistas, encabezaron y controlaron la dirección del SNTE,³⁶ desde 1952 hasta el 2013. El primer grupo fue

³⁶ Vale la pena recordar que la dirigencia del SNTE fue reemplazada durante ese tiempo, aproximadamente cada veinte años, en lo fundamental, por algún desacuerdo con el presidente de la república en turno. Sin embargo, se mantuvo en la dirigencia del sindicato, la misma estructura corporativista y vertical que la ha caracterizado (del Campo, 2016).

liderado por Jesús Robles Martínez, quien estuvo desde 1952 hasta 1972; le siguió el grupo de Carlos Jonguitud Barrios, quien encabezó el organismo de 1972 hasta 1989; y, el tercero tuvo como lideresa a Elba Esther Gordillo Morales, quien presidió al gremio desde 1989 hasta el 2013, año en que sorpresivamente fue encarcelada.³⁷ Lo anterior, como una de las acciones significativas que el gobierno de Enrique Peña Nieto efectuó, con el fin de facilitar la aprobación y aplicación de la reforma educativa (del Campo, 2016).

Aquí es necesario tener presente que dos de los cambios más relevantes de política educativa, que antecedieron a la reforma de 2013, fueron el ANMEB en 1992 y la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) en 2008. Tales cambios educativos fueron resultado de acuerdos políticos, entre el gobierno federal y la dirigencia del SNTE (Faustino, 2018).

En ese contexto, casi a la par del encarcelamiento de Elba Esther Gordillo, se creó el SPD, producto de la aprobación la reforma educativa de 2013; lo que se tradujo en una pérdida de poder del SNTE sobre el sistema educativo. Con ello, el gobierno federal aprovechó para reestructurar el esquema de asignación y distribución de plazas magisteriales, porque a partir de ese entonces fue el SPD, el órgano encargado de regular los procesos de ingreso, ascenso, reconocimiento y permanencia docente (Carmona, 2017).

³⁷ Elba Esther Gordillo lideresa vitalicia del SNTE hasta ese momento, fue aprendida el 26 de febrero de 2013 en el aeropuerto de Toluca, estado de México, por la entonces Procuraduría General de la República (PGR), acusándola de los delitos de delincuencia organizada y de operaciones con recursos de procedencia ilícita (lavado de dinero); asimismo, se le culpó de desviar más de 2 mil millones de pesos del sindicato, los cuales presuntamente fueron desviados de las cuotas que otorgan las y los docentes a esta organización, y que se utilizaron para pagar cirugías, mantenimiento de aeronaves, pagos de tarjetas de crédito y compras de artículos de lujo en Estados Unidos, entre otras (Castillo, 2013).

Desde esta perspectiva, hay que reconocer que la reconfiguración en la correlación de fuerzas políticas, sobre todo entre el gobierno federal y el SNTE, en la que el SPD desempeñó la tarea de reglamentar la relación laboral, favoreció que disminuyeran algunas de las prácticas perjudiciales para el sistema educativo, en las que el sindicato tuvo una incidencia directa, junto con las autoridades educativas de la SEP (Carmona, 2017).

Con base en lo anterior, es preciso decir que la lideresa sindical, Elba Esther Gordillo fue sustituida en el cargo por Juan Díaz de la Torre, quien asumió en febrero de 2013 la dirigencia, justo cuando se estaban preparando las modificaciones constitucionales y las leyes secundarias de la reforma educativa, las cuales se aprobaría unos meses después (Alonso, 2018).

Llama la atención que el reemplazo en la dirigencia del SNTE, vino acompañado de un giro en la postura institucional, con respecto a la reforma educativa de 2013, pues Elba Esther Gordillo en los últimos días de su mandato rechazó la reforma, tal vez a sabiendas de que con la aprobación de la misma, estaba en peligro su poder político y económico, como presidenta del gremio magisterial (Alonso, 2018).

Por el contrario, Juan Díaz de la Torre asumió desde un principio, una actitud complaciente frente a las propuestas que planteó esta reforma, aún y cuando no quedaban del todo claro los beneficios de ésta, para la mayoría de las y los docentes agremiados a este organismo (Alonso, 2018).

De esta forma, durante la aplicación de la reforma educativa de 2013, el SNTE se convirtió una vez más, como tradicionalmente lo hizo en cada nueva reforma, en uno de sus principales impulsores y promotores hasta el final del sexenio de Enrique Peña Nieto (Alonso, 2018).

Cabe señalar que la actitud subordinada de parte de la dirigencia del SNTE, en el caso específico de la aprobación y aplicación de la reforma educativa de 2013, se puede explicar en buena medida, por las considerables sumas de dinero que recibió de la SEP, por dar a conocer y persuadir al magisterio, de las supuestas bondades en las modificaciones legales de la reforma y del SPD, dado que se estimó que de 2013 a 2017, obtuvo aproximadamente 650 millones de pesos, sólo por tareas de difusión de la reforma educativa (Alonso, 2018).

En ese sentido, a pesar de la considerable suma de dinero que recibió el SNTE (en total 3 mil 130 millones de pesos) de parte de la SEP, para promover la reforma educativa de 2013 a través de convenios firmados cada año, por el entonces dirigente del sindicato, Juan Díaz de la Torre, y quienes estuvieron a cargo de la titularidad de la SEP durante el gobierno de Enrique Peña Nieto, Emilio Chuayffet Chemor (2012-2015), Aurelio Nuño Mayer (2015-2017) y Otto Granados Roldán (2017-2018); en última instancia, el SNTE no pudo probar de forma clara el destino de 435 millones de pesos que le sobraron de la partida que recibió del gobierno federal. Por ese motivo, eliminó de su portal de internet el contenido de la categoría “Recursos Públicos” alusivo a este tema (Flores, 2019).

Así, se destaca que en el discurso oficial de la reforma educativa de 2013, se enunciaba la titularidad de la educación por parte del Estado. No obstante, se subraya que más bien se trató, de una nueva forma de redirigir en el sindicato la vieja complicidad corporativa con aquél y, así, lograr un mejor control del magisterio, ante la creciente fortaleza de los sindicatos en las últimas décadas, particularmente, del SNTE (Gil, 2018b).

Es decir, aún y con el poder del SNTE afianzado durante los últimos sexenios gubernamentales, este en realidad nunca le arrebató la rectoría de la educación al gobierno federal; debido a que desde hace décadas, los diferentes gobiernos habían acordado compartir tal rectoría con los grupos oficialistas que dirigieron el sindicato, a cambio de favores políticos y económicos recíprocos (Gil, 2018b).

En lo que respecta a la reforma educativa de 2019, propuesta por el actual presidente de la república, Andrés Manuel López Obrador, el SNTE manifestó su apoyo, solicitando la abrogación de la de 2013 y, con ello, la eliminación de sus evaluaciones magisteriales, las cuales, consideró en esa ocasión como punitivas. Asimismo, exhortó a las y los legisladores federales de ese momento, a concretar las modificaciones a los artículos constitucionales 3, 31 y 73, que se plantearon en esta nueva Reforma (SNTE, 2019).

De acuerdo a lo anterior, es posible dar cuenta de la postura radicalmente cambiante y contradictoria del SNTE, con respecto a las dos últimas reformas educativas federales. Dicho posicionamiento estuvo, evidentemente ligado a la narrativa del gobierno federal de Andrés Manuel López Obrador, en el sentido de cancelar la reforma educativa propuesta por Enrique Peña Nieto, pues según el gobierno actual, en la reforma anterior se impuso una evaluación magisterial que lesionó los derechos laborales de las y los trabajadores de la educación (Alonso, 2018).

En ese contexto, Alfonso Cepeda Salas, actual secretario general del SNTE, apoyó la reinstalación de 963 maestras y maestros cesados y declaró que la mayoría de las y los integrantes del sindicato son personas aliadas del presidente, y están siempre del lado de las instituciones del Estado mexicano (Reveles, 2019).

3.4 Importancia y función de la CNTE

Desde el año de 1956 surgió al interior del SNTE, el primer movimiento disidente magisterial, resultado de varios años de intensa lucha sindical, sobre todo del profesorado de educación básica, del cual se nutre la mayor parte de este gremio (Ortega, 2012).

En ese sentido, fue a partir de este año cuando se empezaron a desarrollar diversos movimientos disidentes que lucharon por la democratización del sindicato, los cuales, en su mayoría fueron excluidos al paso del tiempo y en no pocos casos, desconocidos y reprimidos como respuesta habitual del gobierno, que se apoyó en las instancias formales del SNTE para llevar a la práctica estas acciones. Esto ocasionado en gran parte, por la inclinación de dicho sindicato a subordinarse y adecuarse a los planteamientos y exigencias del gobierno y el partido en el poder (Ortega, 2012).

En esos términos, los movimientos disidentes al interior del SNTE se han caracterizado por una prolongada tradición de lucha, enfocada fundamentalmente en el logro de elementos centrales como una democratización sindical, mejores condiciones de trabajo, el incremento del ingreso salarial y prestaciones laborales y, en general la aspiración de una vida digna (Piña, 2020).

Cabe destacar que la mayoría de los movimientos sindicales disidentes, han buscado como uno de sus objetivos primordiales el conservar cierta independencia y autonomía respecto al gobierno federal, es decir, han tenido al menos en el discurso, la intención de privilegiar la defensa y mejora de los derechos laborales del grueso del

profesorado y, con esto, no dejar en un segundo término los intereses de las y los representados magisteriales³⁸ (Piña, 2020).

Entre los movimientos disidentes más importantes que se han llevado a cabo en la historia del SNTE, destaca el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM), que se considera como la primera gran corriente formada en el año de 1957; así como, la primera en lograr entre el 30 de octubre de 1958 y el 11 de mayo de 1960, la dirección de la sección IX de la Ciudad de México (Ortega, 2012).

El MRM fue encabezado por el profesor y antiguo líder estudiantil guerrerense Othón Salazar, quien fue encarcelado al igual que otros líderes disidentes de esa época, debido a las formas de represión violenta a las que recurrió regularmente el SNTE y el gobierno (Greaves, 2010).

De esta manera, a partir del año de 1957, el MRM se convirtió en la corriente crítica disidente más relevante y con mayor número de profesorado del SNTE, hasta el año de 1979, con la conformación de la CNTE, la cual considera el MRM como una organización fundadora (Pérez, 2016).

En este aspecto, es necesario recalcar que no obstante, el MRM fue reprimido y, finalmente, derrotado por las instancias oficialistas del SNTE, entre otras razones por la imposición y el endurecimiento del modelo de autoritarismo del sindicato;³⁹ el

³⁸ Es preciso tener presente que entre otros factores, debido a la naturaleza corporativa como rasgo distintivo con la que se formó el SNTE (como la mayor parte de los gremios en esos años), de la cual no se ha desvinculado, en los hechos este sindicato, por lo regular ha apoyado y promovido la mayoría de las políticas y reformas educativas que han propuesto los gobiernos federales (Pérez, 2016).

³⁹ Vale la pena mencionar que una de las ideas centrales que guiaron las acciones del MRM, fue plantear la posibilidad de transformar y democratizar al SNTE desde adentro (Ortega, 2012).

MRM dejó significativas aportaciones organizativas e ideológicas para el profesorado democrático⁴⁰ (Ortega, 2012).

Así, en el transcurso de los años de la década de los setenta del siglo pasado, posteriores a la derrota del MRM, surgieron algunos otros movimientos disidentes. Sin embargo, estos se desarrollaron de forma aislada; y, por tanto, no lograron tener la fuerza necesaria, para hacer frente a las políticas antidemocráticas y de control político autoritario y vertical del SNTE (Piña, 2020).

En este contexto fue hasta el año de 1979 con el nacimiento de la CNTE⁴¹ el 17 y 18 de diciembre de ese año, durante el Primer Foro Nacional de Trabajadoras y Trabajadores de la Educación y Organizaciones Democráticas del SNTE, organizado en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, que se logró articular un movimiento de base magisterial, el cual permitió romper con el aislamiento de luchas sindicales locales y regionales de ese momento; para extender su influencia a otros estados y proyectarse a nivel nacional (Hernández, 2011).

Es conveniente decir que en la fundación de la CNTE, participaron amplios sectores de la sociedad: desde sindicatos de diversos gremios, colectivos magisteriales y estudiantado de universidades del país, profesorado egresado, en su gran mayoría de escuelas normales rurales de estados del interior de la república,

⁴⁰ Hay que destacar que a causa del fuerte control que emplearon las instancias formales del SNTE, para contrarrestar y neutralizar a los movimientos disidentes el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) se vio en la necesidad de articular su lucha con organizaciones paralelas; por lo que se empezó a emplear masivamente en el magisterio nacional diversas formas de organización como: el establecimiento de asambleas de lucha y comités en las escuelas, así como, los paros y los plantones en las instituciones educativas y de gobierno como estrategias de resistencia sindical, entre otras acciones (Ortega, 2012).

⁴¹ En la actualidad, es interesante hacer notar que la CNTE agrupa a cerca de 500,000 maestros y maestras de todo el país en 33 secciones sindicales (Zamarrón, 2021).

padres y madres de familia, así como, militancia política de izquierda, entre otros (Piña, 2020).

De esta forma, dicho movimiento surgió con un fuerte respaldo social de carácter plural, en un estado y región de la república signado por un escenario histórico de desigualdad y pobreza (Piña, 2020).

Dentro de las causas más significativas que incidieron en la formación de la CNTE, se puede señalar la falta de un ingreso salarial digno, para cubrir las necesidades básicas de la mayoría del profesorado, la demanda de una mejora en las condiciones laborales; así como, el objetivo de lograr erradicar las prácticas sindicales antidemocráticas que predominaron en las instancias oficialistas del SNTE, controlada en ese momento por la corriente sindical hegemónica de Vanguardia Revolucionaria, liderada por Carlos Jonguitud Barrios (Pérez, 2016).

Es decir, la inquietud central de la CNTE, sustancialmente se enfocó en dar continuidad a los principales propósitos que ya el MRM había planteado: defender los intereses magisteriales de base que el sindicato oficialista había olvidado, debido al acuerdo de conveniencia mutua con el gobierno federal, a cambio de la obtención de beneficios políticos y económicos (Pérez, 2016).

De este modo, la CNTE ha pretendido representar desde su fundación, un tipo de sindicalismo de base magisterial, plural y democrático, con una sobresaliente capacidad de acción de resistencia prolongada, como uno de sus rasgos más distintivos (del Campo, 2016).

Cabe apuntar que en estados y regiones de la república como Chiapas, Oaxaca, Morelos, Valle de México, Hidalgo y Puebla, fue donde la CNTE tuvo una mayor fuerza y empuje en los primeros años de su formación; mientras que en el resto de las

secciones sindicales del país, extendió de forma paulatina su crecimiento hasta el año de 1989, con el notable movimiento disidente nacional conocido como la “primavera magisterial”⁴² (del Campo, 2016).

Es necesario subrayar que en general, uno de los mecanismos que más utilizó y continúa utilizando la CNTE, para ampliar su influencia en las demás regiones y secciones sindicales fue mediante la coordinación de brigadas, con las que recorrieron varias entidades del país, difundiendo experiencias de organización democráticas del magisterio; con el fin de impulsar a los grupos de maestros y maestras disidentes, en los lugares en los que eran minoría (del Campo, 2016).

En ese contexto, entre las entidades y secciones en las que la CNTE, después de la consolidación del movimiento a nivel nacional en el año de 1989, ha conseguido una presencia importante, se pueden mencionar los estados de Oaxaca, Ciudad de México, Chiapas y Michoacán (en los cuales conquistaron las direcciones sindicales); así como, en Guerrero, Tlaxcala y Zacatecas, donde se construyeron comités paralelos al sindicato oficial y, en el Valle de México, en el que se estableció un Comité Central de Lucha (Ortega, 2012).

En el caso de Zacatecas se formó el Movimiento Democrático del Magisterio Zacatecano (MDMZ) en el año de 1989, ligado a la CNTE y que se desarrolló en buena parte, como consecuencia del gran movimiento magisterial nacional de ese mismo año. El MDMZ surgió principalmente por integrantes de las filas del normalismo rural,

⁴² Entre los logros más importantes del movimiento magisterial disidente de 1989, se pueden destacar: la caída de Carlos Jonguitud Barrios, como dirigente principal del SNTE; el reconocimiento y la democratización de algunas secciones del SNTE, como la sección IX y la derogación de la política de topes salariales que el gobierno federal había implementado en el sector educativo desde el año de 1977 (Piña, 2020).

grupos universitarios y del Partido Socialista Unificado de México (PSUM) (Hernández, 2013). En ese aspecto, se puede decir que algunos de sus fundadores coincidieron con programas ideológicos de izquierda; participando en movimientos políticos y sociales, tanto en el ámbito nacional como el estatal, como en el neocardenismo, el monrealismo y el lopezobradorismo (Hernández, 2013).

Una de las luchas más álgidas que ha dado el MDMZ en los últimos años, al igual que el magisterio disidente nacional, tuvo que ver con las acciones realizadas en Zacatecas, como formas generalizadas de rechazo a la reforma educativa federal del año 2013 (Hernández, 2013).

En este sentido, gran parte del profesorado junto a los padres y madres de familia y amplios sectores de la sociedad, llevaron a cabo distintas acciones de resistencia, entre las que resaltaron: paros indefinidos, suspensión de labores, ocupación del 90 por ciento de las presidencias municipales en la entidad y el Congreso del Estado en varias ocasiones; a la par, una enorme movilización en la capital zacatecana, para conmemorar la matanza estudiantil de Tlatelolco de 1968, la cual fue una de las más numerosas desde la década de los años setentas (Hernández, 2013).

Por otro lado, en lo referente a la reforma educativa del año 2019, se destaca que con su aprobación no se desactivó la oposición sindical de la CNTE, la cual rechazó y no reconoció; por lo que anunció que continuaría de ser necesario, con movilizaciones magisteriales en el gobierno actual (Barrera, 2019).

En ese tenor, la reforma educativa de 2019 no dejó conforme a la CNTE, ya que, no estuvo de acuerdo con algunos de los términos en los que fue avalada esta

nueva Ley; por ejemplo, para la CNTE fue insuficiente la abrogación del SPD y del INEE (Barrera, 2019).

Asimismo, tampoco fue decisivo para la CNTE, que la reforma educativa de 2019 contemplará darle prioridad a la contratación de las y los egresados de las escuelas normales. Dicha demanda fue una de las principales banderas de lucha durante la reforma de 2013 (Barrera, 2019).

Es conveniente enfatizar que la prioridad de la reforma educativa de 2019, en cuanto a la admisión de las y los egresados de las normales al servicio docente, intentó recuperar en cierta manera la contratación de personas egresadas de las escuelas normales. Lo anterior, porque durante el sexenio pasado, se observó un decrecimiento de la matrícula del alumnado normalista, tal como lo precisan las siguientes cifras: en el año 2008, el número de estudiantado de las escuelas normales se ubicó entre 133 mil y 130 mil; mientras que, para 2012, disminuyó a 127 mil. Sin embargo, fue a partir de 2014 cuando se mostró una acentuada disminución hasta llegar a 90 mil alumnos y alumnas en el ciclo escolar de 2018 (Roldán, 2019).

El declive en la matrícula de las escuelas normales en el sexenio de Enrique Peña Nieto, se puede explicar por el desinterés del gobierno federal por atender y solucionar problemas de infraestructura, puesto que una buena parte de estas escuelas se encuentran en zonas rurales del país, muchas de ellas con altos niveles de marginación y pobreza. De igual forma, además de las condiciones de contratación precarias del profesorado en general, un factor importante que contribuyó a la disminución de la matrícula en las escuelas normales fue lo referente a la estigmatización negativa que, en general el profesorado de educación pública padeció

en el transcurso de la reforma educativa de 2013, al considerarlo como el principal responsable de las malas condiciones de la educación en México (Roldán, 2019).

Otro factor significativo que se vincula al interés por lograr una mejor valoración de las normales, está relacionado a la idea del gobierno federal actual de fortalecer la formación inicial docente, sobre todo la que se imparte en las escuelas normales. Sin embargo, contrastando con el discurso señalado, de acuerdo con el proyecto de presupuesto de egresos para el año 2020, el ejecutivo federal planteó recortes para el año 2021, a tres programas de formación inicial docente:

“El programa de fortalecimiento a la excelencia educativa tuvo 341 millones de pesos en 2019, pero el Ejecutivo propone 250 millones para 2020. Las Becas Elisa Acuña para profesionales de la educación tuvieron 85 millones de pesos el año pasado, pero ahora no se le asignaría ni un peso. Mientras que el programa para normar servicios educativos pasaría de 4 millones a 3 millones de pesos para el próximo año” (Roldán, 2019, párr. 8).

Desde esta visión, la CNTE consideró que en la reforma educativa de 2019 siguen presentes muchos de los elementos de la reforma educativa pasada. De tal suerte que, esta organización interpretó a esta reforma como una especie de continuación de la de Enrique Peña Nieto. Lo anterior, en virtud de que desde la perspectiva de la CNTE, el gobierno federal quitó sólo en lo fundamental la parte más controversial de la Reforma de 2013, como la evaluación magisterial de permanencia del SPD, la cual sobra decir, generó incertidumbre y conflicto en la mayoría del profesorado (Barrera, 2019).

Por lo tanto, bajo esta nueva reconfiguración de los principales actores que participan en el ámbito educativo nacional, es posible advertir que la CNTE pretendió

tomar un mayor peso en la distribución del poder sindical de las y los trabajadores de la educación (Barrera, 2019).

En suma, referente a las condiciones laborales del profesorado encuestado, los resultados permiten señalar que aún y cuando las y los docentes cuentan con una base laboral, lo cual significa una relativa estabilidad al menos en la modalidad de contratación de sus condiciones de trabajo, lo cierto es que la mayoría del profesorado cuenta con un ingreso salarial insuficiente, como resultado directo de las pocas horas de trabajo de base.

En este tenor, una buena parte del profesorado encuestado, se ve en la necesidad de laborar en otros subsistemas educativos, así como, en otros espacios de trabajo remunerados, más allá de la docencia. Asimismo, no se puede perder de vista que especialmente, durante el periodo de las dos últimas grandes reformas educativas, el colectivo docente se encuentra en ocasiones más ocupado en tareas administrativas que en su función pedagógica; así como, el hecho de que una parte considerable de las y los docentes encuestados, estén ajenos o conozcan muy poco sobre las prestaciones laborales con las que cuentan.

De esta manera, es evidente un contexto de precariedad en las condiciones de laborales del profesorado, quienes, al mismo tiempo, algunos y algunas cuentan con varios trabajos a la vez, lo cual se refleja en una constante incertidumbre e inestabilidad laboral.

En lo que respecta a la percepción de las y los profesores encuestados, con relación al impacto de las dos últimas reformas educativas federales en las condiciones de trabajo, se puede recalcar que una buena parte de las y los docentes (66.6%) consideran que las dos reformas, se han enfocado en aspectos laborales antes que

en lo educativo, y que esto, no se ha expresado en una gran mejoría, sobre todo con respecto a un mejor salario. De ahí que por ejemplo, la mayoría del profesorado piense que son importantes las condiciones de trabajo de las y los profesores en el aprendizaje del alumnado.

Con base en lo anterior, es interesante hacer notar que a pesar de que la mayoría de las y los docentes encuestados, perciben como negativa la reforma educativa de 2013, de manera similar a esto una cantidad importante del profesorado, el (55.5%) piensa lo mismo de la reforma educativa actual, en el sentido de que cree que en la práctica no se han revalorizado las condiciones laborales de la mayor parte las y los maestros, salvo en el aspecto de la eliminación del examen magisterial de permanencia, implementado en la reforma de 2013.

En lo que atañe a la percepción del colectivo docente sobre el papel que ha jugado el sindicato magisterial al que pertenecen, para mejorar o no las condiciones de trabajo de las y los profesores, los resultados fueron contundentes, porque sólo 1 maestro consideró que el sindicato ha hecho algo para favorecer las condiciones laborales; de este modo, el 88.8% de las y los encuestados tienen una percepción negativa de dicho sindicato (en este caso del llamado sindicato institucional, el SNTE), en virtud de que no sienten confianza en el actuar de este sindicato, al mencionar incluso que ha contribuido a perjudicar las condiciones laborales y que no defiende los derechos de las y los trabajadores del gremio magisterial.

Por otra parte, de forma un tanto contradictoria a lo que se ha venido exponiendo, vale la pena decir que el 55.5% del profesorado señaló que se siente conforme con sus condiciones de trabajo. No obstante, el incremento en la

remuneración salarial, se presenta como la principal sugerencia del profesorado para mejorar tales condiciones laborales.

En lo que corresponde a la segunda parte del capítulo, relativa a la perspectiva y posicionamiento de las autoridades educativas con respecto a las condiciones laborales del profesorado, se puede concluir que en general, en las 3 autoridades educativas existe cierto grado de concientización sobre las condiciones laborales adversas, por las que se encuentra la mayor parte del profesorado frente a grupo, especialmente en términos del salario insuficiente, las consecuencias negativas en el aprendizaje del alumnado, así como, la incidencia en el aspecto emocional en las y los docentes.

Sin embargo, lo anterior no significa que para las autoridades educativas, las y los docentes frente a grupo tengan malas condiciones de trabajo, sino que perciben que son de regulares a buenas.

En otro aspecto, en lo que tiene que ver con el impacto de las dos reformas educativas y su incidencia en las condiciones de trabajo del profesorado, es de llamar la atención que los 2 directivos consideran que en lo fundamental, la reforma educativa de 2013 fue más complicada y nociva para la mayoría del colectivo docente, aún y cuando ellos se ganaron su lugar como directivos, por medio del examen de oposición durante esa reforma; situación contraria a la del supervisor, quien piensa que la reforma educativa actual, está afectando de manera negativa las condiciones de trabajo del profesorado.

Por otro lado, en lo que concierne a la importancia de los dos sindicatos magisteriales más representativos en el país, el SNTE y la CNTE, con relación a las condiciones laborales del profesorado, se puede señalar que el primero de estos, fiel

a su origen corporativo, por lo general ha apoyado y promovido las políticas educativas implementadas por el gobierno federal; situación muy evidente en las dos últimas reformas educativas del 2013 y 2019. Esta razón, de manera clara pone en evidencia la constante de este organismo, por anteponer acuerdos y colaboraciones políticas con el gobierno federal en turno, en lugar de priorizar el aspecto educativo y las condiciones de trabajo de la mayoría de las y los docentes.

Por su parte, la CNTE desde su conformación a finales de los años setenta del siglo pasado hasta la actualidad, ha constituido un contrapeso en la defensa de los derechos laborales de las y los trabajadores de la educación, frente a los grupos magisteriales institucionales. Sin embargo, vale la pena decir que dicho contrapeso se ha afianzado de forma que consiste sólo en algunas entidades de la república, especialmente, del centro y sureste del país; por lo que, en la mayor parte de los estados, por ejemplo en Zacatecas, durante las dos últimas reformas educativas, su presencia y protagonismo en las luchas sindicales, parece responder a inercias y momentos particulares, hasta cierto punto inevitables, de coyunturas de política educativa nacional, como el descontento generalizado que se dio en contra de la evaluación magisterial de la reforma del 2013.

CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como objetivo central analizar los principales elementos que influyen en las condiciones laborales precarias del profesorado de secundarias técnicas del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal de Zacatecas, durante el periodo 2012-2022, haciendo especial énfasis en lo referente al ingreso salarial, jornada de trabajo y prestaciones sociales; todo ello, enmarcado dentro de las dos últimas grandes reformas educativas federales que se efectuaron en México (la del año 2013 y la de 2019).

Asimismo, se reflexionó acerca de la percepción del colectivo docente ante las repercusiones de estas reformas educativas, y su impacto en las condiciones laborales de las y los docentes.

Las condiciones de trabajo precarias en el profesorado del país y, particularmente de América Latina, es una situación que ha definido en buena medida, las relaciones laborales del magisterio, debido entre otras cosas, a la incidencia de las reformas educativas y laborales, que, particularmente, desde la década de los años ochenta del siglo pasado y hasta ahora, se han implementado en esta región del mundo.

De ahí, la inquietud de analizar las condiciones laborales precarias del profesorado, desde una perspectiva estatal y local, la cual no se había abordado con las mismas características que se consideran en el presente trabajo de investigación.

Conforme a las y los autores consultados en el análisis de la problemática de América Latina en el ámbito de las reformas educativas, se mostró que la mayoría de ellas han respondido a diferentes factores, los cuales explican en general su

implementación, dado que, como casi toda reforma de gobierno, en las últimas décadas han obedecido a los requerimientos que desde el modelo económico hegemónico se imponen, así como, han sido orientadas por discursos políticos en los que se ha pretendido impulsar un ideal de democracia y Estado de derecho.

En este sentido, en lo que respecta a México se señaló que en el caso del colectivo docente que laboró en secundarias técnicas en México, desde finales de los años ochenta hasta nuestros días; empezó un periodo de profundización en la inestabilidad de las condiciones de trabajo magisterial, lo cual se pudo expresar entre otras consecuencias, en la insuficiencia del salario medio de las y los profesores, a la par que una acentuada desigualdad en las formas de contratación laboral, y en la fragmentación de las horas de trabajo por asignatura.

En cuanto a las horas trabajadas en las y los maestros de secundarias técnicas, vale subrayar que dicha situación afectó en una mayor medida a las y los docentes noveles, con pocos años de servicio. De tal manera, que aún una parte escasa del magisterio que prestó sus servicios en secundarias técnicas en el país para el ciclo escolar 2013- 2014, contaban con tiempo completo (sólo el 18.1%).

En lo que atañe al impacto de las dos últimas reformas educativas federales en México, con respecto a las condiciones de trabajo precarias de las y los docentes, cabe resaltar que la evaluación magisterial constituyó uno de los ejes más importantes de estas dos reformas, que abordaron el problema desde un enfoque diferente.

A partir de lo anterior, se destaca que la reforma educativa del año 2013 fue en cierto modo impuesta, de forma vertical por el gobierno federal siguiendo en gran parte, lineamientos de organismos internacionales como la OCDE y el BM; donde se vinculó

de manera controversial, el desempeño docente con la estabilidad laboral del profesorado.

Mientras que la reforma educativa de 2019, recuperó al menos para fines políticos la experiencia controversial en el tema clave de la evaluación magisterial obligatoria de la reforma anterior. De manera que la desvinculó con el desempeño docente, lo que implicaba una posible repercusión desfavorable en su relación laboral, por lo que se ganó el respaldo social de una gran cantidad de profesorado, que se sintió amenazado laboralmente por la reforma educativa del año 2013.

Sin que ello significara cabe apuntar, que estas dos reformas educativas, privilegiarán más el aspecto educativo que el laboral, pues las dos empezaron con la parte administrativa y laboral, dejando en un segundo momento lo que tiene que ver con aspectos pedagógicos, como el diseño e implementación de un modelo educativo.

En lo relacionado a los planes y programas de estudio, específicamente en las secundarias técnicas en México, desde su origen en el año de 1958 hasta la actualidad, se distingue la relevancia que han adquirido los distintos cambios que se han realizado en los contenidos de la asignatura de tecnologías, los cuales, al igual que los planes y programas de estudios, estos han estado sujetos a los cambios y transformaciones generales tanto de la política educativa nacional, como de las necesidades de los mercados de trabajo; ya que, como se señaló, la fundación de las secundarias técnicas se dio en un contexto en el que al país necesitaba, entre otras cosas que el estudiantado desde sus primeros años de educación básica, tuviera una formación técnica, que contribuyera a las pretensión del gobierno federal de industrializar al país.

Respecto a la importancia que el PNCM tuvo y sigue teniendo en la mejora salarial de las y los maestros de educación básica en general, en especial para el profesorado con más años de servicio; se reconoce que aunque fue un mecanismo que vino a subsanar de cierto modo la pérdida de poder adquisitivo del magisterio de los años ochenta del siglo pasado; también es oportuno mencionar que dicho programa de estímulos económicos no estuvo acompañado en los hechos de una mejora en los aprendizajes de buena parte del estudiantado.

Por otra parte, en lo que refiere al panorama general de las secundarias técnicas del país y en Zacatecas, se puede señalar que uno de los aspectos que más han afectado las condiciones laborales del profesorado en los últimos años, es el proceso de fragmentación de horas de trabajo por asignatura; de ahí las limitadas posibilidades de que las y los docentes puedan acceder a una carga laboral completa en la actualidad, pues como se observó, por ejemplo, en el estado de Zacatecas, sólo en promedio el 14.6 % cuenta con tiempo completo.

De acuerdo a todo lo anterior, se puede considerar que la hipótesis de este trabajo de investigación se ve confirmada en la medida que las condiciones de laborales del profesorado de secundarias técnicas en Zacatecas, y en particular del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal son precarias en términos de una inestabilidad en el empleo, al contar en su gran mayoría con jornadas de trabajo en promedio menores a las 24 horas a la semana y, por ende, con ingresos salariales insuficientes. En consecuencia, dicho profesorado se ve obligado a cubrir horas de trabajo temporal ahí en su centro de trabajo y en otras secundarias técnicas o inclusive en diferentes subsistemas educativos y en otras actividades remuneradas que no tienen que ver con la docencia.

Asimismo, en lo que atañe al tema de las prestaciones sociales específicamente en la cuestión del acceso y goce de una pensión por jubilación, es posible avizorar una perspectiva complicada para las y los trabajadores de la educación en general, en el futuro inmediato, sobre todo, para quienes están cerca de cumplir los 30 años que se establecían de servicio, pues como se señaló, buena parte de las y los docentes en activo continúan padeciendo las repercusiones de la *Ley del ISSTE* del año 2007, en lo principal, porque esta *Ley* implicó un aumento gradual en la edad de las y los trabajadores de la educación para poder jubilarse.

Con base en ello, es evidente hacer mención que las condiciones laborales precarias del profesorado de secundarias técnicas del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal, en especial de las y los docentes con menos años de servicio, se encuentran vinculadas a la incidencia de las dos reformas educativas analizadas, las cuales, priorizaron el aspecto laboral antes que lo educativo; no obstante, esta última circunstancia no se ha reflejado en un mejoramiento de las condiciones laborales del grueso de las y los docentes. Todo esto, dentro de un difícil contexto económico que ha prevalecido en el país en los últimos años, con un mercado de trabajo que se distingue por su incapacidad de crear empleos con condiciones de trabajo adecuadas.

En ese tenor, se destaca el hecho que una buena parte de las y los profesores encuestados, mencionaron que se sienten conformes con sus condiciones laborales; pese a que, al mismo tiempo, perciben que sus salarios deberían de ser mejores y que tienen demasiada carga administrativa que les impide dedicarse de tiempo completo a su función pedagógica. Dicha situación que, confirma también la hipótesis de este

trabajo, debido a que tal profesorado asume posturas de pasividad y apatía ante el impacto de estas dos últimas reformas educativas en sus condiciones de trabajo.

Por su parte, hay que resaltar que el 88% de las y los docentes entrevistados no consideran que los sindicatos magisteriales han hecho algo para mejorar las condiciones laborales del profesorado de secundarias técnicas, y por el contrario piensan que tales sindicatos, en general, han contribuido a perjudicar las condiciones de trabajo. En lo que tiene que ver con la percepción del profesorado frente a grupo con relación a las dos reformas educativas analizadas, el 66.6% perciben que las dos reformas educativas han priorizado el aspecto laboral antes que lo educativo.

De igual manera, el 55.5% del colectivo magisterial entrevistado no cree que la reforma educativa actual ha revalorizado en la práctica las condiciones de trabajo docente, ya que, opinan, que no hay grandes diferencias salariales con respecto a la reforma anterior. Por otro lado, es importante decir que la mayoría de las y los maestros entrevistados piensan que las condiciones de trabajo tienen un impacto en el aprendizaje del alumnado.

Finalmente, en cuanto a la percepción y posicionamiento de las autoridades directivas con respecto a las condiciones laborales, sobresale que los tres directivos entrevistados, de igual forma a como se observó en las y los profesores frente a grupo, señalan que cuentan con una carga importante en tareas administrativas. Además, consideran que las condiciones de trabajo del profesorado a su cargo afectan el aprendizaje de las y los estudiantes. En lo que corresponde a su percepción de las reformas educativas de 2013 y 2019 y la incidencia en las condiciones de trabajo, en términos generales; mientras que los dos directivos perciben que la reforma de 2013 afectó más las condiciones laborales de las y los profesores, el supervisor señaló que

está afectando, en una mayor medida, la reforma educativa actual, sobre todo, por la gran carga de trabajo administrativa que representa para el profesorado a su cargo, participar en los proceso de ingreso y promoción magisterial.

REFERENCIAS

- Alaníz, C. (2008). Reseña de “Los socios de Elba Esther” de Ricardo Raphael de la Madrid. *Revista Mexicana de Ciencias Sociales Políticas y Sociales*, Vol. L, Núm. 203, pp. 177-180. Recuperado el 20 de abril de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/421/42120309.pdf>
- Alonso, R. (2 de septiembre de 2018). *La camaleónica postura del SNTE ante la reforma educativa*. Educación Futura. Recuperado de: <https://www.educacionfutura.org/la-camaleonica-postura-del-snte-ante-la-reforma-educativa/>
- Álvarez, A. & Álvarez, V. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Anaya, E. (2019). Calidad educativa como precarización laboral: análisis de América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 49, Núm. 2, pp. 9-34. Recuperado el 24 de agosto de 2020 de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27059273004/html/index.html>
- Ángeles, A. (2006). *La educación secundaria técnica en el Distrito Federal*. (Tesis de Licenciatura). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bañuelos, E., Rodríguez, J., Rodríguez, L. & Aguilar, S. (2017). La perspectiva de los docentes de educación primaria sobre la reforma educativa en Zacatecas, México. *Praxis*. Vol. 13, Núm.1, pp.37-47. DOI: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2066>
- Barrera, J. (13 de mayo de 2019). *La prueba CNTE de AMLO*. El Informador. Recuperado de: <https://www.informador.mx/ideas/La-prueba-CNTE-de-AMLO-20190513-0011.html>
- Buendía, A., Acosta, A., & Gil, M. (2019). EN BUSCA DE UN ROSTRO: (In) visibles, pero siempre presentes. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 24, Núm. 80, pp. 15-41. Recuperado el 5 de septiembre de 2020 de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n80/1405-6666-rmie-24-80-15.pdf>
- Carmona, J. (2017). *Política educativa de Enrique Peña Nieto en el sistema de plazas*. (Tesis de Maestría). Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Casanova, H. (2018). La política educativa gubernamental, 2012-2018. En Ducoing, P. (Coord.), *Educación básica y reforma educativa*, (pp. 77-102). México: IISUE/UNAM.

- Castillo, G. (27 de febrero de 2013). *De la gloria a la cárcel. La maestra, presa es acusada de lavado de dinero*. La Jornada. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2013/02/27/politica/002n1pol>
- Chávez, A. (1 de septiembre de 2021). Protestan en Zacatecas contra la aprobación de la reforma al ISSSTEZAC. *Proceso*. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/nacional/2021/9/1/protestan-en-zacatecas-contra-la-aprobacion-de-la-reforma-al-issstezac-271084.html>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2021). Indicadores estatales de la mejora continua de la educación. Zacatecas. Información del ciclo escolar 2018-2019. México: MEJOREDU
- Cordero, G., Luna, E. & Patiño, N. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica*. Núm. 41, pp. 1-19. Recuperado el 17 de octubre de 2022, de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_evaluacion_docente_en_educacion_basica_en_mexico-panorama_y_agenda_pendiente
- Degante, L., Robles, H., Serrano, V. & Castro, R. (2015). Condiciones laborales de los docentes. En Santos, A. & Delgado, A. (Coord.), *Los Docentes en México. Informe 2015*, (pp. 55-82). México: INEE.
- del Campo, J. (2016). *Sindicalismo docente: la experiencia de la CNTE*. Ponencia presentada en el XI Seminario Internacional de la Red Estrado, Ciudad de México, México.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013). Decreto por la que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente: Presidencia de la República. México.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013). Decreto por el que se estipula la obligatoriedad del Estado de brindar educación hasta el nivel medio superior: Presidencia de la República. México.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2018). Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018, Factores de riesgo psicosociales en el trabajo-Identificación, análisis y prevención: Secretaría del Trabajo y Previsión social. México.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa: Presidencia de la República. México.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2021). Resolución del H. Consejo de Representantes de la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos que fija los salarios mínimos generales y profesionales que habrán de regir a partir del 1 de enero de 2022: Presidencia de la República. México.

- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2022). Aviso por el que se da a conocer el incremento en remuneraciones acordado para el personal a que se refieren los artículos 26 y 26-A de la Ley de Coordinación Fiscal: Presidencia de la República. México.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2022). Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Presidencia de la República. México.
- Domínguez, C. (2017). El profesional docente trastocado por la reforma educativa. *congreso nacional de investigación educativa COMIE*. Recuperado el 20 de diciembre de 2020 de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1953.pdf>
- Faustino, O. (27 de septiembre de 2018). *Reforma educativa de 2013 y lo que está por venir*. Milenio Diario. Recuperado de: <https://www.milenio.com/nexos/la-reforma-educativa-de-2013-y-lo-que-esta-por-venir>
- Flores, L. (29 de julio de 2019). *El SNTE se quedó con 435 millones de los 3,130 que Peña le dio para promocionar Reforma educativa*. SinEmbargo.mx. Recuperado de: <https://www.sinembargo.mx/29-07-2019/3619075>
- Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE) (2022). Zacatecas. Catálogo de Tabuladores. Segundo Trimestre 2022. México: FONE
- Gil, M. (2018a). La Reforma Educativa. Fracturas estructurales. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 23, Núm. 76, pp.303-321. Recuperado el 7 de noviembre de 2020 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14056666201800100303
- Gil, M. (2 de junio de 2018b). *Era la elección, no la educación*. El Universal. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/manuel-gil-anton/nacion/era-la-eleccion-no-la-educacion>
- Gutiérrez, N. (2021). La educación integral en la formación de las personas: un lineamiento de urgente atención. En Ibarra, M. & Román, A. (Coords.). *Zacatecas y Coronavirus: Análisis de escenarios y paradigmas educativos*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Guzmán, C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 36, Núm. 8, pp. 1-11. Recuperado el 23 de enero de 2021, de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/882Guzman.PDF>

- Gómez, M. (2020). Las reformas educativas 2013 y 2019 en México ¿Avance o retroceso educativo? *Revista de Cultura de Paz*, Vol. 4, pp. 89-104. Recuperado el 12 de febrero de 2021 de <https://www.revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/99/66>
- Gómez, R. (2007). El sistema educativo en Zacatecas y la búsqueda de la calidad y equidad en la educación básica. En Figueroa, S. (Coord.), *Economía, trabajo y educación* (pp.155-186). México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- González, B. (2021). Reforma educativa 2019: retos y perspectivas. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, Vol. 8, pp. 1-29. DOI: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2555>
- Greaves, C. (2010). La búsqueda de la modernidad. En Tanck, D. (Coord.), *Historia mínima de la educación en México*, (pp.188-212). Ciudad de México: El Colegio de México.
- Hernández, L. (2011). Maestros y nación. La CNTE a 32 años de vida. *El Cotidiano*, Núm. 168, pp. 47-60. Recuperado el 21 de febrero de 2022, de <https://biblat.unam.mx/hevila/EICotidiano/2011/no168/4.pdf>
- Hernández, L. (5 de noviembre de 2013). *La marcha de Zacatecas*. Regeneración. Recuperado de: <https://regeneracion.mx/la-marcha-de-zacatecas-por-luis-hernandez-navarro/>
- INEE. (2011). La función directiva en Secundaria Públicas. Matices de una tarea compleja. México: INEE.
- Krawczyk, N. (2002). La reforma educativa en América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 7, Núm. 16, pp. 627-663. Recuperado el 27 de febrero de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001609.pdf>
- López, M. (2013). Una reforma “educativa” contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, Núm. 179, pp. 55-76. Recuperado el 5 de marzo de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/325/32527012005.pdf>
- Magallanes, M., Gutiérrez, N.& Rodríguez, J. (2020). *El desarrollo profesional docente: el rostro de la competitividad académica en posgrados en educación en Zacatecas*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Martínez, A. (2018). El INEE: un nuevo actor en la política educativa. En Martínez, A. & Navarro, A. (Coords.), *La Reforma Educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024*, (pp.197-220). México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.

- Martínez, A., Villarroel, M. & Hermida, G. (2020). Reformas y políticas educativas en México: ¿cuáles han sido los principales ejes y dispositivos de política de las últimas dos reformas? *Faro Educativo, Apunte de política*. Núm. 5, pp. 1-11. Recuperado el 16 de octubre de 2022, de <https://faroeducativo.ibero.mx/wp-content/uploads/2020/03/Apuntes-de-politica-5d.pdf>
- Martínez, M. (2018). *La institución imaginaria social de los estudiantes de secundaria. Un estudio de caso: secundaria técnica No. 43 "Luis Enrique Erro"*. (Tesis de Licenciatura). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martinić, S. & Pardo, M. (2014). *Economía política de las reformas educativas en América Latina*. Chile: CIDE
- Mexicanos Primero (2012). "Ahora es Cuando. Metas 2012-2024". México: Mexicanos Primero Visión 2030 A.C.
- Murillo, J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 55, pp. 49-83. Recuperado el 1 de agosto de 2022, de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/24594/00520113000049.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Noguez, A. (2011). *Congruencia entre el perfil institucional y el perfil real del docente en la enseñanza de las ciencias en la educación secundaria técnica casos secundaria técnica 47 y 16 en el D.F.* (Tesis de Maestría). Ciudad de México: Instituto Politécnico Nacional.
- OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. México: OCDE.
- Ornelas, C. (2012). *Educación, colonización y rebeldía. La herencia del pacto Calderón-Gordillo*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ortega, J. (2012). *El SNTE: Corporativismo y disidencia en el México del siglo XXI*. (Tesis de Maestría). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pérez, A. (2014). La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales. *El Cotidiano*, Núm. 184, pp. 113-120. Recuperado el 7 de febrero de 2021 de <https://www.redalyc.org/pdf/325/32530724012.pdf>
- Pérez, M. (2016). 60 años de lucha del Movimiento Revolucionario del Magisterio. *Memoria. Revista Crítica Militante*, Núm. 259, pp. 34-38. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de <https://revistamemoria.mx/wp-content/uploads/2016/09/Memoria-259-web.pdf>

- Piña, J. (2020). *Movimiento magisterial de 1989*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ramírez, J. & Acevedo, F. (2018). La Reforma Educativa, el paradigma mexicano 2017-2019. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, Vol. 30, Núm.76, pp.83-100. Recuperado el 22 de febrero de 2021, de <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/977>
- Reveles, C. (26 de abril de 2019). *SNTE apoya la reforma educativa impulsada por AMLO y la CNTE la rechaza; aquí sus razones*. Animal Político. Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/2019/04/snte-reforma-educativa-cnte/>
- Rodríguez, J., Gutiérrez, N. & Román, Á. (2019). Origen y funciones de las reformas estructurales a la educación. Un análisis en América Latina. *FILHA*, Núm. 20. Recuperado el 5 de febrero del 2021, de <http://www.filha.com.mx/publicaciones/edicion/2019-02/origen-y-funciones-de-las-reformas-estructurales-a-la-educacion-un-analisis-en-america-latina-por-josefina-rodriguez-norma-gutierrez-y-angel-roman>
- Rodríguez, L. (2012). Condiciones de trabajo docente: Aportes de México en un estudio latinoamericano. *Dialnet*, Vol.12, Núm. 24, pp. 18-24. Recuperado el 23 de agosto de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4156160>
- Román, J. (23 de junio de 2018). *Desaparecen los talleres de secundarias*. La Jornada. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2018/06/23/sociedad/033n2soc>
- Romo, G. (1 de septiembre de 2021). ASE reporta quiebra de ISSSTEZAC; trabajadores protestan por nueva ley. *Proceso*. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/nacional/2021/9/1/ase-reporta-quiebra-de-issstezac-trabajadores-protestan-por-nueva-ley-271057.html>
- Roldán, N. (19 de noviembre de 2019). *SEP propone Estrategia para fortalecer escuelas normales; Ejecutivo asigna menos a formación docente*. Animal Político. Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/2019/11/escuelas-normales-estrategia-sep-presupuesto/>
- Rulfo, J. (Productor & Director) & Loret, C. (Director). (2012). *¡De Panzazo!* (Documental). México: Instituto Mexicano de Cinematografía-Estímulo Fiscal a Proyectos de Inversión en Producción y Distribución Cinematográfica Nacional/Mexicanos Primero.
- Sánchez, M.& Sagrario, F. (2012). La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina. *Redalyc*, Vol. 42, Núm. 1, pp. 25-54. Recuperado el 23 de agosto de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id:27023323003>

- Sandoval, E. (2016). Reforma educativa y formación de maestros en México: la reconfiguración de una profesión. *XI seminario internacional de la red estrado*. UPN. Recuperado el 20 de diciembre de 2020 de http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/286.pdf
- Secretaría de Educación de Zacatecas (SEDUZAC) (2021). Región escolar 11 Federalizada de secundarias técnicas. Secretaría de Educación Pública. México.
- SIGED. (2019). Secretaría de Gobernación. Presidencia de la República. México.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (2019). *Indispensable, abrogar la reforma educativa de 2013*. Recuperado el 28 de febrero de 2022, de <https://snte.org.mx/blog/indispensable-que-se-abrogue-la-reforma-educativa-snte/>
- 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*, Vol. 28, Núm. 140, pp. 1-36. DOI: [//doi.org/10.14507/epaa.28.4630](https://doi.org/10.14507/epaa.28.4630)
- Silva, E. (2021). “*Factores que afectan el desempeño en docentes de primaria pública federalizada en la ciudad de Zacatecas por la postergación del proceso de retiro debido a la Ley del ISSSTE*”. (Tesina de Maestría). Ciudad de Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada*, Núm.30, pp.112-135. DOI: [10.5944/reec.30.2017.19872](https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.19872)
- Turienzo, R. (2016). *El pequeño libro de la motivación*. España: Alienta Editorial.
- Valdés, M. (2020). Medios, debate público y reforma educativa en México (2013-2014). *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, Vol. 41, Núm. 88, pp. 163-195. DOI: <https://doi.org/10.28928/ri/882020/aot2/valdesvegam>
- Valdez, O. (3 de mayo de 2021). *Reprobados*. Este País. Recuperado de https://estepais.com/tendencias_y_opiniones/desigualdadeducativa/reprobados/
- Vargas, R. (13 de agosto de 2020). *El Pacto por México, de joya de la corona a piedra en el zapato de Peña Nieto*. La Jornada. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2020/08/13/politica/005n1pol>
- Villagrán, S., Jasso, D., Aldaba, M. & Rodríguez, M. (2017). Mobbing: impacto psicológico en docentes universitarios, repercusiones en el sentido de pertenencia laboral. *Pensamiento Americano*. Vol. 10, Núm. 18, pp. 77-95. DOI: <https://dx.doi.org/10.21803%2Fpenamer.10.18.388>

- Villagrán, S., Rodríguez, M. & Aldaba, M. (2017). Factores de riesgo psicosociales en detrimento a la salud ocupacional. Somatizaciones en víctimas de mobbing. *Proyecto editorial Universidad Autónoma de Zacatecas*, Vol. 11, Núm. 2. Recuperado el 25 de agosto del 2022, de <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/1241/1/82-13-219-1-10-20180606.pdf>
- Villagrán, S., Vasconcelos, M. & Espinoza, J. (2022). *Factores de riesgo psicosocial*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zamarrón, H. (30 de agosto de 2021). *AMLO y la CNTE, paralelos*. Milenio Diario. Recuperado de: <https://www.milenio.com/opinion/hector-zamarron/afinidades-selectivas/amlo-y-la-cnte-paralelos>
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *REICE*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 2, Núm. 1, pp. 1-22. Recuperado el 22 de agosto de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55120106.pdf>

ANEXOS

Anexo A. Encuesta para personal docente



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
“Francisco García Salinas”
UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE

ENCUESTA PARA PERSONAL DOCENTE

La siguiente encuesta es completamente anónima y tiene como objetivo conocer los factores que intervienen en las condiciones laborales precarias del profesorado de Zacatecas. El caso del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal de secundarias técnicas, 2012-2022. La información proporcionada será sólo de utilidad para desarrollar el presente trabajo de investigación; por lo que se solicita conteste honestamente.

Datos de identificación

Edad_____

Sexo_____

Años de servicio_____

Perfil profesional_____

Centro/s de trabajo escolar en los que labora_____

Asignatura/s que imparte_____

Fecha de aplicación_____

INDICACIONES: Responda y/o señale la respuesta o respuestas a cada una de las siguientes preguntas.

I. Sobre las condiciones de trabajo: modalidad de contratación, horas trabajadas, salario y prestaciones laborales

1.- ¿Cuál es su relación contractual actual?

Base definitiva_____ Contrato temporal _____ Otras_____

2.- ¿Cuántas horas/semana/mes trabaja en secundarias técnicas?

3.- En caso de ser un maestro/a que no cuente con tiempo completo ¿Cuánto tiempo tiene tratando de incrementar horas de trabajo?

4.- De acuerdo a la cantidad de horas trabajadas por semana ¿Cuánto tiempo dedica a las actividades administrativas o tareas que no tienen que ver necesariamente con aspectos pedagógicos?

5.- ¿Cuál es su salario mensual?

6.- ¿El pago de su salario es puntual?

Sí_____ No_____

Alguna vez ¿tuvo problemas con su pago?

Sí_____ No_____ ¿De qué tipo? _____

7.- ¿Cuenta con carrera magisterial o algún otro estímulo económico?

Si_____ No_____ ¿Cuáles son? _____

8.- Además de laborar como docente, ¿cuenta con otros empleos remunerados?

Sí_____ No_____ ¿Cuáles son? _____

9.- ¿Conoce cuáles son las prestaciones laborales con las que cuenta?

Sí_____ No_____ ¿Cuáles conoce? _____

Alguna vez ¿tuvo problemas o dificultades para que le otorgaron alguna prestación laboral?

Sí_____ No_____ ¿De qué tipo? _____

II. Sobre el impacto de las dos últimas reformas educativas federales en las condiciones de trabajo

10.- ¿Ingresó a laborar como docente a través del concurso de oposición que estableció el Servicio Profesional Docente (SPD)?

Sí_____ No_____ Otras_____

11.- ¿Considera que las dos últimas grandes reformas educativas federales (la del año 2013 y 2019), que se realizaron en el país, han priorizado el aspecto laboral antes que lo educativo?

Sí_____ No_____ Explique su respuesta_____

12.- ¿Considera que las condiciones de trabajo en la que se desempeña, tienen un impacto en el aprendizaje de las y los alumnos que atiende?

Sí_____ No_____ Explique su respuesta_____

13.- ¿Considera que la reforma educativa actual, ha revalorizado y mejorado en los hechos, las condiciones de trabajo del magisterio?

Sí_____ No_____ Explique su respuesta _____

III. Sobre el papel de los sindicatos en las condiciones de trabajo

14.- ¿Ingresó a laborar como docente a través del algún sindicato magisterial?

Sí _____ No _____ Explique su respuesta _____

15.- ¿Se encuentra participando activamente en algún sindicato?

Sí _____ No _____ ¿En cuál? _____ Explique su respuesta

16.- ¿Cree que los sindicatos magisteriales que tienen presencia en el estado de Zacatecas y en su región educativa, han hecho algo para mejorar las condiciones de trabajo del magisterio?

Sí _____ No _____ Explique su respuesta _____

17.- ¿Cree que el sindicato magisterial al que pertenece, defiende realmente los derechos laborales de las y los trabajadores de la educación?

Sí _____ No _____ Explique su respuesta _____

18.- ¿Considera que son adecuadas las condiciones de trabajo en las que se desempeña?

Sí _____ No _____ Explique su respuesta _____

19.- ¿Siente gratitud hacia la Secretaría de Educación Pública, por contar con una relación laboral como maestro/a?

Sí _____ No _____ ¿Por qué? _____

20.- ¿Se siente conforme con sus condiciones de trabajo?

Sí _____ No _____ ¿Por qué? _____

21.- Escriba algunas sugerencias que considere son necesarias para lograr mejorar las condiciones de trabajo del magisterio _____

Gracias por su colaboración.

Anexo B. Encuesta para autoridades educativas



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
“Francisco García Salinas”
UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE

ENCUESTA PARA AUTORIDADES EDUCATIVAS

La siguiente encuesta es completamente anónima y tiene como objetivo conocer los factores que intervienen en las condiciones laborales precarias del profesorado de Zacatecas. El caso del Departamento de Servicios Educativos Regionales 11 Federal de secundarias técnicas, 2012-2022. La información proporcionada será sólo de utilidad para desarrollar el presente trabajo de investigación; por lo que se solicita conteste honestamente.

Datos de identificación

Edad _____

Sexo _____

Años de servicio _____

Perfil profesional _____

Función educativa que desempeña _____

Centro de trabajo en el que labora _____

Fecha de aplicación _____

INDICACIONES: Responda y/o señale la respuesta o respuestas a cada una de las siguientes preguntas.

I.- Sobre formación profesional

1.- ¿Cuál es su grado máximo de estudios? _____

2.- ¿Cuenta con alguna formación docente? (Cursos, Licenciatura, Diplomados, Maestría, Doctorado).

Sí_____ No_____

¿Cuál es su formación docente?

3.- ¿Cuánto tiempo lleva desempeñando su función educativa actual?

4.- ¿Cuánto tiempo les dedica a las actividades de su función educativa?

II. Sobre condiciones de trabajo del profesorado a su cargo

5.- ¿Cómo considera que son las condiciones de trabajo de las y los docentes a su cargo, principalmente, en términos de salario, jornada de trabajo y prestaciones laborales?

Excelentes_____ Buenas_____ Regulares _____ Malas_____ Otras_____

Explique su respuesta_____

6.- ¿Cómo cree que afecta en el aprendizaje del alumnado, las condiciones laborales de las y los maestros a su cargo?

Explique su respuesta _____

7.- ¿Cree que lleva una buena relación con el profesorado que se encuentra a su cargo?

Sí _____ No _____

¿Por qué?

III. Sobre el impacto de las dos últimas reformas educativas federales en las condiciones de trabajo

8.- ¿Usted se promocionó como autoridad educativa, a través del concurso de oposición que estableció el Servicio Profesional Docente (SPD)?

Sí _____ No _____ Otras _____

9.- ¿Considera que se han afectado las condiciones laborales del profesorado durante las dos últimas grandes reformas educativas federales, la del año 2013, y la de 2019?

Sí _____ No _____ Explique su respuesta _____

10.- ¿Considera que la reforma educativa actual, ha revalorado y mejorado en los hechos, las condiciones de trabajo del magisterio?

Sí _____ No _____ Explique su respuesta _____

11.- Escriba algunas sugerencias que piense son necesarias para mejorar las condiciones de trabajo del profesorado.

Gracias, por su colaboración.

Anexo C. Relación de claves del personal docente y autoridades educativas
participantes

Relación de claves de personal docente participante

Número de encuesta	Sexo	Edad	Clave
1	Mujer	44	SC.M.A
2	Hombre	58	JF.H.A
3	Mujer	41	LR.M.A
4	Mujer	36	BC.M.A
5	Hombre	26	HB.H.A
6	Mujer	27	TG.M. A
7	Hombre	63	VC.H.A
8	Hombre	33	JA.H.A
9	Hombre	33	ND.H.A

Relación de claves de autoridades educativas participantes

Número de encuesta	Sexo	Edad	Clave
1	Hombre	70	IR.H.B
2	Hombre	54	GN.H.B
3	Hombre	47	CM.H.B