

Políticas educativas en Nivel Medio Superior, de la calidad a la desigualdad

Educational policies at the Higher Secondary Level, from quality to inequality

Janet Reducindo Laredo¹
Miriam de la Cruz Hernández²
Jorge Ariel Ramírez Pérez³

Recibido: 10 de agosto de 2021 Aceptado: 30 de octubre de 2021
DOI: <https://doi.org/10.33110/cimexus160206>

RESUMEN

Este documento tiene por objetivo dar cuenta de la manera en que las políticas educativas implementadas en la Educación Media Superior (EMS) en México, derivaron en el desconocimiento de las Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO) como subsistema público, lo que a su vez repercutió en el cierre de planteles y agudizó las condiciones laborales precarias de los profesores que trabajan en las escuelas que aún persisten. En el documento se analizan las políticas dirigidas a la EMS durante el periodo 2008–2019 para identificar las causas que originaron los principales cambios en el subsistema, asimismo, se contextualiza el caso de las PREFECO's del estado de Morelos y se revelan las condiciones laborales de sus profesores. Para el análisis de los documentos oficiales se retomaron algunas pautas del método histórico-descriptivo, mientras que para contextualizar las condiciones de los profesores se aplicó un cuestionario y se empleó estadística descriptiva para el análisis.

PALABRAS CLAVE: Condiciones de trabajo, Educación media superior, Política educativa, Profesores.

1 Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (FESC), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). México. Estudiante de doctorado en Ciencias Sociales. Correo electrónico: janetredu@gmail.com ORCID ID: 0000-0003-3184-3935

2 Centro de Investigación Interdisciplinaria para el Desarrollo Universitario (CIIDU), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). México. Profesora – Investigadora. Correo electrónico: miriam.cruz@uaem.mx ORCID ID: 0000-0002-6100-5433

3 Centro de Investigación Interdisciplinaria para el Desarrollo Universitario (CIIDU), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). México. Profesor – Investigador. Correo electrónico: ariel.ramirez@uaem.mx ORCID ID: 0000-0002-5586-1006

ABSTRACT

The objective of this paper is to show the way in which the educational policies implemented in Higher Secondary Education (EMS) in Mexico, led to the omission of the Federal High Schools for Cooperation (PREFECO for its acronym in Spanish) as a public subsystem. This omission had repercussions in the closure of schools and exacerbated the precarious working conditions of the teachers who work in that school subsystem. The paper analyzes the policies directed at the EMS during the 2008-2019 period in order to identify the causes that originated the main changes in the subsystem. The case of the PREFECO's of the state of Morelos is contextualized and the labor conditions of their teachers. For the analysis of the official documents, some guidelines of the historical-descriptive method were retaken. To contextualize the conditions of the teachers, a questionnaire was applied and descriptive statistics were used for the analysis.

KEYWORDS: Working conditions, Upper secondary education, educational policy, Teachers.

INTRODUCCIÓN

Este documento tiene por objetivo dar cuenta de la manera en que las políticas educativas implementadas en la Educación Media Superior (EMS) en México, derivaron en el desconocimiento de las Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO) como subsistema público, lo que a su vez provocó el cierre de planteles y agudizó las condiciones laborales precarias de los docentes que trabajan en las escuelas que aún persisten, cabe señalar que dicho subsistema fue instaurado en 1938 para ofrecer educación a jóvenes de zonas rurales. A partir del análisis de los resultados de investigaciones realizadas con docentes de EMS se identificó que las implementaciones de políticas educativas propiciaron desigualdades en la operatividad de los planteles y desestabilización del profesorado, además, se identificó que en los estudios recuperados el subsistema PREFECO no había sido considerado. Detectado el vacío, se procedió a analizar las políticas implementadas en el periodo 2008-2019 en el marco de las teorías de la globalización para mostrar cómo, paradójicamente, las políticas educativas en busca de mayor calidad obtuvieron otro tipo de consecuencias, y que éstas se atribuyen al modo en que las configuraciones políticas son adoptadas y que son portadoras de una ideología neoliberal que recalca una política global.

El estudio es de corte cualitativo, se emplearon algunas pautas del método histórico-narrativo para el análisis de documentos oficiales, y para conocer las condiciones laborales particulares de los profesores se aplicó un cuestionario con preguntas de escala likert y abierta, finalmente se obtuvo información de 90 profesores cuyos datos fueron analizados con estadística descriptiva.

GLOBALIZACIÓN Y POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA EMS

El análisis y la discusión sobre la envergadura y especificidad de las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales que hoy se presentan en el orden mundial coinciden en el uso del término globalización para denominarlos (Gutiérrez, 2019, p. 171). La globalización refleja los cambios en la tecnología, la acumulación de capital y la aptitud de las economías nacionales para generar ventajas competitivas (Ferrer, 1999), pero lejos de ser un conjunto de tendencias uniformes que reconfiguran los procesos organizativos a nivel mundial, plantea formas específicas e impactos diferentes según la desigual situación nacional y regional de los diferentes países (Rizvi y Lingard, 2013).

La globalización no es un proceso nuevo y dado que sus raíces históricas son profundas⁴ son notorios sus efectos. Ulrich Beck (1998) propone diferenciar entre globalidad y globalización como una primera forma de aproximarnos a un fenómeno que se nos presenta de manera generalizada y difusa; de acuerdo con el autor, la globalización es un proceso mediante el cual los Estados nacionales se relacionan e imbrican en diversos procesos de interrelación económica y política, mientras que la globalidad es una percepción en la que se manifiesta que todas las relaciones sociales están interconectadas.

Para Giddens (2000), la globalización es un proceso complejo de múltiples interrelaciones, dependencias e interdependencias entre unidades geográficas, políticas, económicas y culturales; Bauman (2002) agrega que la globalización tiene que ver con la dominación de una minoría sobre la mayoría en un mundo desigual, donde prevalece la exclusión de casi dos terceras partes de la población mundial.

En el marco de la globalización la economía está basada en mercados financieros de carácter instantáneo y de enorme volumen, mercados interconectados en un sistema mundial de suministros y productos, que condiciona el destino de todas las economías y la mayoría de los trabajos (Castells, 2001), las grandes empresas mundiales se convirtieron no sólo en centros de acumulación de poder económico y financiero, sino en portadoras de la ideología dominante, globalizadora y de *laissez-faire* trastocando los marcos institucionales jurídico-político de los Estados y debilitando su capacidad para regular las condiciones laborales y crear políticas de gran crecimiento y pleno empleo (Kuttner, 2001). En el contexto global, las corporaciones transnacionales pueden ejercer un inmenso poder e influencia, en especial en los países menos desarrollados, y son las portadoras de una ideología que recalca una política global (Rizvi y Lingard, 2013). Dicen los autores, aunque los gobiernos nacionales aún tienen la principal autoridad para desarrollar sus propias políticas, la naturaleza de esta autoridad ya no es la misma, y está afectada considera-

⁴ Existen interpretaciones que marcan el origen de la globalización en el siglo xv durante el periodo de expansión del capitalismo durante su fase acumulativa, la cual se caracteriza por la exportación e importación de bienes y productos a través de la navegación interoceánica entre los países europeos (España y las sociedades del nuevo mundo) (CEPAL, 2000).

blemente por los imperativos de la economía global. Por ello, en el mundo globalizado vemos una política exterior e interior donde la autonomía y la autodeterminación no existen, sólo la política de puertas abiertas donde todos pasan y todos los poderosos violentan el orden establecido (Bauman, 2002).

La globalización resulta entonces un concepto que alude no sólo a los cambios de patrones de actividades económicas transnacionales, sino también al modo en que las configuraciones políticas y culturales se han adoptado (Rizvi y Lingard, 2013). La globalización, por lo tanto, es causa y consecuencia de nuevas acciones políticas (Giddens, 2000), y el campo educativo también ha sido trastocado por este imaginario globalizador. Los gobiernos predicán cada vez más un rol minimalista para el Estado en la educación, con una mayor dependencia de los mecanismos de mercado, resultando en políticas de empresa, privatización y comercialización (Rizvi y Lingard, 2013).

Indisolublemente junto a la globalización está el término de neoliberalismo, éste se refiere a un modelo económico que surge como una reacción teórica y política contra el Estado de Bienestar (Anderson, 1997). De acuerdo con Rizvi y Lingard (2013), la globalización es usada como el vehículo que permite transportar las ideas y políticas neoliberales y otorga fuerza al desarrollo del capitalismo por sus actividades económicas, el Estado transforma sus funciones y se convierte en un coordinador que asegura estabilidad social y provisiones de infraestructura al capitalismo. En palabras de Puiggrós (1996), con el neoliberalismo las fuerzas económicas pasaron a ser los sujetos que determinaban la política educativa.

Caponi y Mendoza (1997) mencionan que las políticas de ajuste de corte neoliberal se hacen presentes en los años '70, cuando se agotó en América Latina el modelo de "desarrollo hacia adentro" y el Estado desarrollista; el neoliberalismo condenó cualquier intervención estatal como consustancialmente negativa y nefasta, y redefinió el modelo de desarrollo latinoamericano privilegiando la oferta productiva y desestimando las demandas sociales; imponiendo una economía de mercado y eliminando el intervencionismo estatal; reprimiendo las reivindicaciones sociales e imponiendo la flexibilización y desregularización laboral (Caponi y Mendoza, 1997). La racionalidad neoliberal concibe al mercado no sólo como la institución social que asigna eficientemente los recursos, sino como regulador de decisiones sociales y hasta como conductor de políticas, desplazando así al Estado, reducido a su mínima expresión. Los objetivos primordiales del neoliberalismo son el individualismo, la atomización social y el predominio de las élites, sin preocupación alguna por la justicia social (Caponi y Mendoza, 1997).

Tener conciencia de los procesos de globalización y del modelo neoliberal requiere prestar atención a los efectos de los procesos que ahora determinan los discursos de la política, pues la política ha cobrado mayor importancia respecto al funcionamiento de los sistemas educativos en el contexto de la globalización. Por ello nos interesa analizar lo que sucede en la Educación Media

Superior (EMS) en México, en especial con las condiciones laborales de los docentes y su vinculación con las políticas establecidas para ese nivel educativo.

Políticas educativas en la EMS

En los últimos años la política educativa ha otorgado a la EMS un papel protagonista (INEE, 2019), muestra de ello son la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008 (DOF, 2008), la reforma al artículo 3º constitucional que en 2012 (DOF, 2012) le confirió estatus de obligatoria⁵, así como la reforma educativa de 2013 (DOF, 2013) y la propuesta del gobierno actual. A continuación, se aborda de manera general cada una de ellas.

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

En 2012, la EMS se considera como parte de la educación obligatoria que imparte el Estado mexicano, éste se propuso garantizar gratuidad y cobertura, pero también calidad en los servicios educativos. En 2013, para dar cumplimiento a la calidad educativa, el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018) decreta la reforma que erige la evaluación de todos los factores concernientes a la educación, se genera la Ley General para el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior, la reforma en los procesos de evaluación docente medía la idoneidad con exámenes de ingreso y permanencia en la docencia, si se identificaban insuficiencias, el docente debía incorporarse a los programas de regularización correspondientes para presentar una segunda evaluación, y en caso de obtener nuevamente resultados insuficientes, podía realizar una tercera evaluación, previa regularización, pero, de obtener un resultado no idóneo, se darían por terminados los efectos del nombramiento correspondientes, sin responsabilidad para la autoridad educativa (DOF, 2013, art. 53).

En lo que concierne a la política actual de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), ésta se sustenta en la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) basada en la filosofía del humanismo. La NEM sostiene que el Estado

⁵ El Estado mexicano estableció la obligatoriedad de la educación primaria desde 1934, en 1993 la de la educación secundaria, en 2008-2009 quedó incluida totalmente la educación preescolar y con ello la educación básica obligatoria.

debe garantizar el derecho a la educación desde el nivel inicial hasta el superior “vigilando, especialmente, que las y los estudiantes de los pueblos indígenas, afrodescendientes, migrantes, mujeres, personas con alguna discapacidad y los sectores marginados del país, tengan condiciones para ejercer su derecho a la educación en todos sus niveles, tipos y modalidades” (SEP, 2019b, p. 15). Al mismo tiempo, plantea la NEM seguir atendiendo la “Educación de Calidad”, señalada en los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas, referente a: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos” (ONU, 2017).

Respecto a los profesores de educación media superior, la propuesta plantea hacer extensiva la formación inicial a este grupo⁶, que ha carecido de ella (SEP, 2019b, p. 11), y se alude a que la evaluación al magisterio será diagnóstica para obtener información sobre sus áreas de oportunidad y planear la capacitación para cada uno de ellos (p. 24).

El discurso alrededor de las políticas estuvo dirigido a elevar la calidad del servicio educativo, sin embargo, la implementación de las políticas tuvo otros efectos, amplió y agudizó las diferencias entre los planteles educativos y eso fue posible porque las políticas fueron aplicadas sin considerar la diversidad de contextos, la infraestructura y las condiciones laborales de los centros (Andrade, 2011; Fonseca, Piña y Pérez, 2019), las políticas estaban desvinculadas de las problemáticas cotidianas de los docentes en el aula (López y Tinajero, 2009; Díaz, Lara y Hernández, 2011; Domínguez, 2015). La política actual pareciera que tiene una nueva orientación, pero se requerirá de un seguimiento de la manera en cómo se opera en las escuelas y cuáles son las consecuencias.

Implementación de políticas en EMS y sus consecuencias en los docentes

Un aspecto que se pretendía lograr con la RIEMS, era la transformación de enseñanza tradicional a enseñante mediador (Macías y Valdés, 2014), pero no se logró porque la profesionalización no se impartió en todas las escuelas, además se dio de manera desigual, pues dependía de las limitaciones o potencialidades de las escuelas (Cárdenas, 2011) y, pese a la capacitación sobre el Enfoque Basado en Competencias, muchos profesores reflejaban confusión, resistencia y rechazo a ponerlo en práctica (Piña, Escalante, Ibarra y Fonseca, 2017).

Otro requisito de la RIEMS era el uso de las TIC por parte del profesorado. Si bien, ante las tecnologías el profesor vuelve a ser novel (Eirín, García y Montero, 2009), éstos buscaron enfrentar tal situación que había entrado en su contexto laboral (Serna y Padilla, 2014), vía la profesionalización, pero

⁶ La educación básica cuenta con las escuelas normales para la formación magisterial y se pretende reforzarlas; sin embargo, la educación media superior no cuenta con una instancia homóloga. Aunque en el presente año (marzo de 2021), la SEP lanzó una convocatoria a las Instituciones Públicas de Educación Superior y Asociaciones Civiles para participar como Instancia formadora en la formación continua de los profesores de EMS en servicio, aún está incipiente la parte de la formación inicial.

para la mayoría de los docentes, su motivación se aminoró por la sobrecarga de trabajo y las condiciones de la institución (Sánchez y López, 2010).

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

En cuanto a la política educativa de obligatoriedad de la EMS, se reflejó en un crecimiento del grupo docente entre los periodos 2012-2013 (288,464) y 2015-2016 (422,001). No obstante, entre 2015-2018, el grupo docente del sostenimiento público disminuyó en 1,024 profesores, mientras el del privado aumentó en 2,777 (SEP, 2018). La disminución de docentes parece tener relación a que, con la reforma de 2013, se endurecieron las normas a fin de regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior. Con tal sistema, la cantidad obtenida de resultados idóneos por año era mínima y el permiso para el contrato de profesores por parte de las instituciones resultaba engorroso; además, la evaluación para la permanencia, por su parte punitiva⁷, indujo a muchos docentes activos a jubilarse anticipadamente ante el temor de no aprobar el examen (Fonseca e Ibarra, 2017).

Cabe aclarar que dicho sistema evaluativo ya fue modificado en 2019. Actualmente la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, regula la admisión de docentes a través de procesos de selección en que se privilegia el perfil profesional (USSICAMM-SEP, 2019), pero la aplicación de la LGSPD, en su momento, atrajo otro tipo de consecuencias.

En resumen, de acuerdo con los resultados de diversas investigaciones, las políticas como la RIEMS, la obligatoriedad de 2012, y la reforma de 2013, propiciaron el malestar profesional, corporal y emocional del profesorado, además de un inicial incremento en el número de profesores, pero después

⁷ Después de someterse a la evaluación docente del desempeño, si ésta identificaba insuficiencia, el docente debía incorporarse a los programas de regularización correspondientes para sujetarse a una segunda oportunidad de evaluación. De obtener resultados insuficientes, debía reincorporarse a regularización a fin de sujetarse a una tercera evaluación, en la cual, de obtener resultados insuficientes, se darían por terminados los efectos del Nombramiento correspondientes sin responsabilidad para la autoridad educativa (art. 53, DOF, 2013).

su disminución, por lo que se ve afectada la calidad educativa de este nivel educativo, cuando lo que se pretendía era lo contrario. Otro aspecto que se identificó en las investigaciones es que el subsistema PREFECO no había sido considerado en el análisis de los estudios, por ello se consideró pertinente retomarlo, pero antes de abordarlo mencionaremos la metodología empleada en este estudio.

MÉTODO Y TÉCNICAS

La metodología empleada fue cualitativa, se adoptaron algunas pautas del método histórico descriptivo al comparar origen y estado actual de las PREFECO. De acuerdo con Aróstegui (1995) la historiografía tiene una orientación esencial que es la comparativa entre procesos simultáneos o sucesivos (lo anterior y lo posterior); comprende en sí misma una narración argumentada y analiza esencialmente el cambio mediante la técnica de exploración documental, que no solo tiene como punto clave la lectura correcta de las documentaciones halladas sino el trasfondo de las informaciones obtenidas.

Para conocer las situaciones de los profesores que laboran en las escuelas de PREFECO del estado de Morelos, se aplicó un cuestionario⁸ con preguntas escala Likert y preguntas abiertas. Para llegar a los encuestados, se recurrió al coordinador estatal de PREFECO Morelos, se realizó un pilotaje con 12 profesores, lo que permitió identificar algunas preguntas que no resultaban del todo claras, y se procedió a realizar los ajustes necesarios. La aplicación de la encuesta fue pausada durante un par de meses debido a la suspensión de actividades a causa de la pandemia COVID-19 (SARS-CoV-2), pero para dar continuidad se decidió aplicar en línea. Finalmente se obtuvo la respuesta voluntaria de 90 profesores de una población total de 225. Una vez que se obtuvieron los datos se procedió a realizar estadística descriptiva para analizarlos. Los aspectos que se indagaron en el cuestionario fueron: datos socioeconómicos, participación laboral en PREFECO (docencia, antigüedad, situación laboral, condiciones académicas) experiencia profesional y situación laboral general.

El estudio cumplió los valores éticos requeridos en la investigación, en el sentido de asegurar a los participantes que toda la información se tratará confidencialmente y que se establecerá su anonimato en cualquier informe de investigación (Del Amo y Blanco, 2014).

A continuación, se presentará el impacto de las políticas en el subsistema PREFECO (Preparatorias Federales por Cooperación), que fue instaurado en 1938 por el presidente Lázaro Cárdenas con el objetivo de llevar educación media superior a jóvenes de zonas rurales (Silva, 2018). Se profundiza en las escuelas ubicadas en el estado de Morelos, México, para mostrar cómo la im-

⁸ Una parte de dicho cuestionario se adaptó del Teacher Survey Data, Appendix C, pp. 177-184. McLaughlin y Talbert (2001). Professional Communities and the Work of High School Teaching.

plementación de políticas propicia el cambio de estatus del subsistema, la disminución de planteles y la precarización de las condiciones laborales de los docentes.

LAS PREPARATORIAS FEDERALES POR COOPERACIÓN

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

Las PREFECO originalmente eran sostenidas con recursos federales, estatales y de gobiernos locales u organismos civiles, pero, a consecuencia de políticas, el Estado las fue abandonando a sus propios medios hasta que, en la presidencia de Vicente Fox, 2000- 2006, los apoyos gubernamentales fueron retirados (Silva, 2018)⁹. Actualmente, este subsistema se clasifica en el sector privado, y su sostenimiento proviene, básicamente, de los padres de familia o tutores de los alumnos inscritos (DGB, 2014, en línea): “Se trata en sentido estricto de comunidades educativas construidas por los mismos pobladores para la atención de los jóvenes de las localidades o colonias donde se asientan” (INEE, 2018, p. 204). En este sentido es que se considera que la ideología de los gobiernos se fue tornando al globalismo (Beck, 1996), que pugna por el libre mercado, donde éste asume funciones sobre los gobiernos locales, avasallando los procedimientos democráticos.

A pesar de no contar con subsidios gubernamentales, las escuelas PREFECO se subordinan a las normas operativas que la Dirección General de Bachillerato (DGB) establece para los subsistemas públicos, ya que ésta avala los certificados de los estudiantes. Las escuelas PREFECO se rigen por modalidad escolarizada: atiende en espacios físicos, en horarios designados en que se imparten, bajo el acompañamiento de diversos docentes, las distintas asignaturas, correspondientes a los tres núcleos de formación: básico, propedéutico y para el trabajo. El plan de estudios se cursa en tres años, tras los cuales, los estudiantes pueden continuar con su educación o bien, certificarse en la capacitación para el trabajo recibida en la preparatoria.

PREFECO en el ciclo escolar 2017-2018 atendió a 41,807 alumnos, con 2,045 profesores en 104 planteles (INEE, 2019), y ha adoptado las reformas establecidas en cada presidencia. Por ejemplo, las capacitaciones para el trabajo, incorporadas en los planteles para cumplimentar el enfoque basado en competencias (EBC) de la RIEMS, enfoque cimentado en el proyecto europeo

⁹ Actualmente ya no reciben los apoyos económicos destinados al mantenimiento del edificio, insumos para las máquinas de oficina y papelería; material bibliográfico para actualización de la biblioteca, así como la exención del pago de servicios de agua y luz (entrevista a profesor de PREFECO).

Tuning, cuyo trasfondo era atender las necesidades empresariales en circunstancias de globalización mediante el desarrollo de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes en los alumnos. Ello implicó reasignación de funciones del personal de PREFECO.

PREFECO en Morelos

Morelos cuenta con nueve planteles de PREFECO, que fueron inaugurados entre los sexenios de José López Portillo (1976-1982) y Miguel de la Madrid (1982-1988), coyuntura, en México, entre el agotamiento de un modelo asistencialista y el inicio de otro con ideas neoliberales, en que la intervención del Estado es nula.

Durante el gobierno de Peña Nieto (2016 y 2018), el gasto público para la EMS disminuyó, pasó de 96,334.6 millones de pesos (mdp) a 93,617.8 (SEP, 2018, p. 43), y en los mismos años también se redujeron los recursos para los principales Programas Federales dirigidos a la EMS, “los Subsidios para organismos descentralizados estatales tuvieron una reducción de 2,369.7 mdp y el Programa Nacional de Becas registró una baja de 743,8 mdp (INEE, 2019, p. 262)”.

En la propuesta del gobierno actual se identifica disminución en el presupuesto de egresos de la federación destinado a la Educación Media Superior, pasando de 71,942.1 millones de pesos para el ejercicio 2018 (DOF, 2017), a 61,169.8 millones de pesos para el ejercicio 2021 (DOF, 2020) incluidos los gastos operativos de la subsecretaría, dependencias y entidades paraestatales de este nivel educativo.

De acuerdo con la Ley General de Educación (2019), los educandos tienen derecho a recibir becas y demás apoyos económicos priorizando a los que enfrentan condiciones económicas y sociales que les impidan ejercer su derecho a la educación (DOF, 2019, art. 72, frac. VIII), para ello, el gobierno de López Obrador sustituyó las becas del programa PROSPERA¹⁰ por las becas Benito Juárez, sin embargo, pese a que varios planteles de PREFECO se inscriben en comunidades morelenses marginadas, ningún estudiante cuenta con beca, a pesar de que en los lineamientos políticos se enfatiza apoyar a poblaciones que se encuentran en desventaja.

La disminución de presupuesto y el retiro de apoyos de becas a sectores que más lo requieren, tiene relación con lo que menciona Beck (1996) cuando alude que, en una sociedad de riesgo, a la vez que aparece la empresa privada, las políticas gubernamentales se desentienden del individuo, y se percibe el desvanecimiento del Estado social, pero también la exclusión (Bauman, 2002).

¹⁰ Programa de la Secretaría de Desarrollo Social que se llevó a cabo de 2014 a 2019, sucesor del programa Oportunidades. El programa estaba dirigido a la población en situación de pobreza extrema bajo esquemas de apoyos destinados a fortalecer la alimentación, salud y educación.

Disminución de planteles

Debido al incremento en la matrícula de EMS tras la obligatoriedad, se crearon 206 planteles, pero los bachilleratos privados subsidiados (PREFECO y PREECO) perdieron 114 planteles (INEE, 2018, p. 204). Este hecho resalta la dificultad de las escuelas al mantenerse con recursos propios desde 2012. Según datos de la SEP (2019), actualmente quedan 96 planteles de PREFECO en México. En Morelos, ya desaparecieron los planteles de Mazatepec y Yecapixtla, y el de Axochiapan está en riesgo.

De acuerdo con Fair (2008), países del Tercer Mundo enfrentan consecuencias del nuevo orden global como desempleo, precarización laboral, desigualdad social, y pobreza. Varias de esas situaciones se identifican en docentes del subsistema PREFECO.

EJECUCIÓN DE POLÍTICAS Y CONDICIONES EN QUE EJERCEN SU PROFESIÓN LOS DOCENTES DE PREFECO

Las políticas educativas aplicadas a la EMS han generado desigualdad entre los subsistemas. En PREFECO, tal como apunta la DGB (2014, en línea) la ausencia de presupuestos gubernamentales y el hecho de que su sostenimiento proviene, básicamente, de los padres o tutores de los alumnos, se refleja en la precariedad de las condiciones materiales de las escuelas y en las condiciones laborales del profesorado entre las que destacan las formas de contratación, bajos salarios e inseguridad laboral.

Docentes jóvenes y con poca experiencia profesional

Los datos de edad y antigüedad del profesorado son importantes pues dan idea de la etapa laboral en que se encuentran, si son nóveles o experimentados; y también, de su etapa de vida reproductiva. Inferimos que, de acuerdo con la situación personal y familiar en que se encuentren (manutención de otros), las condiciones laborales podrían ser resentidas con más o menos fuerza.

Según el INEE (2019, p. 207), en el ciclo escolar 2017-2018, la mayor parte de la población docente de PREFECO a nivel nacional (76.8%), tenía entre 25 y 49 años y coincidía con la tendencia nacional de docentes de EMS (75.8%). En el caso de nuestra muestra, la proporción que se encuentra en ese rango de edades es aún mayor (90%), lo que indica que la población que labora en PREFECO, en Morelos, es joven.

De los docentes que respondieron el cuestionario, 45.6% lleva entre 1 y 4 años en PREFECO (26.7% son nóveles, es decir, son sus primeros años como docentes); a medida que aumentan los años de antigüedad, la proporción disminuye: entre 5 y 8 años (27.8%), de 9 a 12 (13.3%) y, más de 20 años (2.2%). Ello da cuenta de la dificultad de permanecer en PREFECO y que existe rotación de personal, lo que constituye un indicador de precariedad

laboral, sin embargo, llama la atención que existen profesores que permanecen en el subsistema más de cinco años, inclusive hay quienes tiene una antigüedad de más de 20 años.

Docentes varones y jefes de hogar

En cuanto a la situación familiar, los datos apuntan que, más de la mitad de los informantes (51.1%) tiene pareja y un hijo (21%) o dos (24.4%), es decir, tienen dependientes económicos. 44.4% es soltero y 40% vive con sus padres.

De los participantes, la proporción de hombres (44.4%) está por debajo de la media nacional (51.1%) del ciclo escolar 2017-2018 reportada por el INEE (2019). El hecho se presta a la reflexión sobre el papel de proveedor adjudicado a los varones en la cultura patriarcal (Amorós, 1992), dificultado por el subempleo. Éste, junto a horarios laborales flexibles, descentralización de los lugares de trabajo compartidos con las mujeres, nos coloca frente a lo que Beck denomina “posfamilia”, propia de la modernidad (Posadas, 2016).

Empleo por horas e incertidumbre

De acuerdo con Beck (1996), el Estado Social de Derecho, que concebía un empleo para toda la vida asegurado por derechos sociales, en la segunda modernidad lo sustituye el modelo de empleo flexible. Tal como sucede en la EMS, donde la prestación de servicios por hora es característica (58.7%) y mayormente en el subsistema PREFECO (69.7%). En este subsistema, en el periodo 2017-2018 solo 10.2% tenía medio tiempo y la variable de tiempo completo no aparece (INEE, 2019, p. 209).

Según respuestas de los docentes, 70.1% imparte como máximo 20 horas de clase semanales y, 28.9%, entre 21 y 30 horas. Mientras una jornada completa es de ocho horas diarias, de cada diez docentes, siete tienen como máximo cuatro. Además, el profesorado vive incertidumbre cada semestre, puesto que, las horas que imparte pueden incrementarse o disminuir según la matrícula o los cambios en las asignaturas que conforman el plan de estudios. Ello se traduce en flexibilidad requerida en el docente para adaptarse a las necesidades escolares.

Los planteles luchan por conservarse y por no despedir profesores ante la fluctuación de la matrícula, producto de la competencia con subsistemas más grandes en matrícula e infraestructura, que ofrecen gratuidad o precios módicos, en virtud del financiamiento gubernamental que reciben. Para PREFECO bajar el precio de la colegiatura afecta el pago a los docentes.

Ingresos mensuales e inversión de tiempo

Ante la vertiginosidad de la difusión, las telecomunicaciones, los avances científicos y tecnológicos y los medios de comunicación masiva, producto de la *globalización* (Beck, 1996), se requirió un perfil docente acorde. Este se incluyó en la reforma de 2008, con ocho competencias y 40 atributos (DOF, 2008,

acuerdo 447) que abarcaron prácticas docentes, formación y evaluación, entre otros. Amén de las actividades cotidianas en conjunción con condiciones a menudo adversas, nuestro estudio revela que 60% no cuenta con una computadora de escritorio y, 21.1% no tiene servicio de internet en casa; sólo 40% considera propicias las condiciones para experimentar otras formas de enseñanza.

De nuestra muestra, 27.8% tiene una entrada mensual de hasta \$6000, y el mismo porcentaje recibe solo \$3000. No obstante, para más de la mitad (58.9%), sus percepciones en PREFECO representan la principal fuente de ingresos al hogar, sea que laboren exclusivamente en este subsistema (38.9%) o bien, aquéllos (57.8%) que tienen entre dos y tres trabajos.

Esto último, aumenta el ingreso, pero complica el cumplimiento de las actividades profesionales prescritas por las propias políticas debido al tiempo. Realizarlas parecería más fácil para quienes laboran en una sola escuela, lo cual es posible cuando hay ingresos provenientes de otras personas y las necesidades básicas están cubiertas. En el caso de los docentes en estudio, hay aportes de la pareja (47.8%), padre (20%), madre (14.4%) que podría significar que no tienen necesidad de otro empleo o, bien, que tienen mayor tiempo a costa de la calidad de vida.

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

Profesionalización

El nivel académico de los profesores es el siguiente: 2.2% cuenta con carrera técnica o equivalente, 67% tienen estudios de licenciatura; 24.45% de maestría y 6.6% de doctorado. La profesionalización permanente se ha vuelto un requisito en los docentes, más de la mitad de los informantes (54%) afirman que su plantel incentiva la formación profesional, y una proporción similar (55%) dijo estar siempre dispuesto a buscar y tomar cursos de formación docente; sin embargo, en ese momento, 67% no realizaba ninguna actividad de desarrollo profesional. Los docentes afirman (52%) que su institución reconoce la formación profesional docente, pero solo 42% acepta que se les gratifica económicamente la formación.

CONCLUSIONES

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

La política educativa de obligatoriedad de la EMS implementada en 2012 devino en un crecimiento del grupo docente durante ese año, pero en años posteriores, y como consecuencia de la política de evaluación, se provocó una disminución de la planta docente en el sector público, mientras que en el privado aumentó. Las políticas de privatización, derivadas de una ideología neoliberal, optaron por una reducción de financiamiento a subsistemas de la EMS, provocando que las PREFECO se reclasificaran de público a privado “subsidiado”, y que el subsidio federal, fuera paulatinamente retirado, hasta desaparecer. Lo mismo sucedió con el apoyo de becas a estudiantes, las PREFECO no cuentan con este beneficio. La política de la Nueva Escuela Mexicana no parece beneficiar las condiciones de los docentes de PREFECO en materia de profesionalización puesto que esta se dirige a los subsistemas públicos mientras que PREFECO continúa en la clasificación y trato de subsistema privado; por la misma razón, los alumnos de este subsistema continúan sin ser beneficiados por las becas Benito Juárez.

La ausencia de presupuestos gubernamentales al subsistema se refleja en las condiciones laborales precarias del profesorado entre las que destacan: una contratación por horas e incierta cada semestre, bajos salarios, docentes con poca actividad de profesionalización y nula compensación por el desarrollo académico, por lo que se presenta una vía a explorar en torno a la forma en que estos profesores están desarrollando su práctica docente. Otra vía a indagar surge con respecto a la edad, antigüedad y profesionalización de los docentes, se esperaba encontrar mayor inestabilidad en el tiempo de permanencia de los profesores y menor profesionalización, resulta conveniente estudiar los factores que intervienen para que un docente joven, incluso con estudios de posgrado, permanezcan más de cinco años laborando en un subsistema que ofrece condiciones precarias.

REFERENCIAS

- Aldrete, M. G., González, R., León, S. G., Contreras, M. I., y otros. (2016). Condiciones de trabajo y salud de los docentes de enseñanza media superior de una universidad pública. *Revista de Educación y Desarrollo*, 37, 53-58. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/37/37_Aldrete.pdf

- Amorós, C. (1992). Notas para una teoría nominalista del patriarcado. *Asparkia, Investigación feminista*, 1, 42-58. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/39484>
- Anderson, P. (1997). Neoliberalismo: balance provisorio, en E. Sader y P. Gentilli (comps.), *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*. Oficina de publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.
- Andrade, R. A. (2011). El proceso de diseño curricular con enfoque de competencias. El caso del Bachillerato General de la Universidad de Guadalajara. *Memoria del XI Congreso Mexicano de Investigación Educativa*. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/0891.pdf
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Bauman, Z. (2002). *En busca de la política*. México: FCE.
- Beck, U. (1996), Teoría de la Modernización Reflexiva, en Berriain, Josexco (comp.), *Las Consecuencias Perversas de la Modernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A., Fernández, M., y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Revista Forum: qualitative social research*, 6 (1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/516>
- Caponi, O., y Mendoza, H. (1997). El neoliberalismo y la educación. En *Acta odontológica venezolana*. 35 (3) 3-7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7474365>
- Cárdenas, I. (2011). Los rasgos de una profesionalización precaria? Un acercamiento a los profesores del bachillerato. *Memoria del XI Congreso Mexicano de Investigación Educativa*. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/2240.pdf
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet: reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Plaza & Janes.
- CEPAL (2000). Equidad, desarrollo y ciudadanía: una visión global. *Equidad, desarrollo y ciudadanía. Vigésimoctavo período de sesiones*. México. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2686-equidad-desarrollo-ciudadania-version-definitiva>
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30 (107), 409-426. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313702006>
- Del Amo, T., y Blanco, C. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- DGB (2014). *Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO'S)*. https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/preparatorias_federales_por_cooperacion.php

- Díaz Ordaz, E. M., Lara, F. y Hernández, N. L. (2011). *La educación lingüística y literaria en el contexto de la RIEMS. Memoria XI Congreso Mexicano de Investigación Educativa*. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/0697.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (3 de febrero de 1940). *Ley orgánica de educación, reglamentaria de los artículos 3º; 27, fracción III; 31, fracción I; 73, fracciones X y XXV, y 123, fracción XII constitucionales*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb-4884af388/ley_23011942.pdf
- DOF (29 de octubre de 2008). *Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada*. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008
- DOF (26 de marzo de 2008). *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. https://prepaenlinea.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf
- DOF (9 de febrero de 2012). *Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 30., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012.
- DOF (11 de agosto de 2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013.
- DOF (19 de diciembre de 2017). *Calendario de presupuesto autorizado al Ramo 11 de Educación Pública para el ejercicio fiscal 2018*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5608044&fecha=17/12/2020.
- DOF (30 de septiembre de 2019). *Ley Reglamentaria del Artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora continua de la educación*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRart3_MMCE_300919.pdf
- DOF (17 de diciembre de 2020). *Calendario de presupuesto autorizado al Ramo 11 de Educación Pública para el ejercicio fiscal 2018*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5508239&fecha=19/12/2017.
- Domínguez, S. I. (2015). Los sentidos del bachillerato en México: Desencuentros entre discursos, prácticas docentes y formación. *Revista electrónica sobre educación media y superior*, 2(3). <https://www.cemys.org.mx/index.php/CEMYS/article/view/221/255>
- Eirín, R., García, H. M. y Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 13(1). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART7.pdf>

- Fair, H. (2008). El sistema global neoliberal. *Polis*. 21. <https://journals.openedition.org/polis/2935>
- Ferrer, A. (1999). *En Tiempos violentos. Neoliberalismo, globalización y desigualdad en América Latina*. Argentina: Clacso <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1056.dir/tiempos2.pdf>
- Fonseca, C. D., e Ibarra, L. M. (2017). *La evaluación docente como política que demerita y estigmatiza el trabajo de los profesores. Un estudio de caso*. XXXI Congreso ALAS. Las encrucijadas abiertas de América Latina. La sociedad. Montevideo, Uruguay. https://www.easyplanners.net/alas2017/opc/tl/0489_cesar_dario_fonseca.pdf
- Fonseca, C. D., Piña, J. M., y Pérez, M. G. (2019). *Particularidades del oficio docente en tres subsistemas de educación media superior*. Memoria del xv Congreso Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0311.pdf>
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Gutiérrez, J. M. (2019). *La Globalización y el mundo del trabajo: Impacto y consecuencias psicológicas. Documento de la Cátedra Psicología del Trabajo-FaPsi*. Buenos Aires: FAPSI. <https://docer.pl/doc/xvvsxe>
- Guzmán, C., Ramírez, M. D., y Padilla, L. E. (2011). *El síndrome de desgaste profesional (burnout) en profesores de educación media superior de la ciudad de Aguascalientes*. Memoria del xi Congreso Mexicano de Investigación Educativa. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0174.pdf
- Herrera, S. N. (2011). *Historia, cultura, rol y sufrimiento. Análisis del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal (IEMS)*. Memoria del xi Congreso Mexicano de Investigación Educativa. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0485.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). *Panorama educativo de México 2017. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media superior*. México: autor. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B116.pdf>
- INEE. (2019). *Panorama educativo de México 2018. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media superior*. México: autor. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- Kuttner, R. (2001). El papel de los gobiernos en la economía global, en: Giddens y Hutton. *En el límite de la vida el capitalismo global*. Barcelona: Tusquets.
- López, G., y Tinajero, G. (2009). *Opiniones de los docentes de bachillerato sobre la reforma*. Memoria del X Congreso Mexicano de Investigación Educativa.
- Macías, A. C., y Valdés, M. G. (2014). Reconstrucción del rol docente de la educación media superior. De enseñante tradicional a enseñante media-

- dor, en *Sintética. Revista electrónica de Educación*. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/23>
- Organización de las Naciones Unidas, México. (2017). *Metas de los objetivos de desarrollo sostenible*. https://www.onu.org.mx/wp-content/uploads/2017/07/180131_ODS-metas-digital.pdf
- Piña, J. M., Escalante, A. E., Ibarra, L. M., y Fonseca, C. D. (2017). El modelo basado en competencias. Representaciones sociales de docentes de educación media superior. *Tla-melaua* 10(41). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-69162017000100158&script=sci_arttext&lng=pt
- Posadas, R. (2016). Apuntes sobre las reflexiones teóricas de Ulrich Beck. *Estudios Políticos*, 37, 33-35. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/54315>
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. En *Nueva sociedad*. 146, 90-101. <https://nuso.org/revista/146/la-educacion-y-el-cambio-social/>
- Rizvi, F., y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Sánchez, M. y López, J. (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(1). 93-110. <http://www.redalyc.org/pdf/567/56714113006.pdf>
- SEP. (2018). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2017-2018*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2017_2018_bolsillo.pdf
- SEP. (2019). *Directorio de planteles. Catálogo de PREFECO*. <https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/directorio-planteles/Catalogo-de-PREFECO-Enero-2019-.pdf>
- SEP. (2019b). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Serna, T., y Padilla, R. (2014). La incorporación tecnológica de profesores y alumnos desde los presupuestos de la reforma integral de la educación media superior. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 01. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/53>
- Silva, C. (2018). Financiamiento y resistencia en la Preparatoria Federal por Cooperación EMS-2/47: de 2012 a 2018. *Chihuahua hoy*, 16(16), 337-364. <http://revistas.uacj.mx/ojs/index.php/ChihuahuaHoy/article/view/2371>
- Torres, M. (2019). *Las huellas de la colonialidad de género en el cuerpo territorio de las docentes de dos EPOEM*. Memoria del xv Congreso Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriae-lectronica/v15/doc/0767.pdf>

USICAMM-SEP. (2019). *Disposiciones específicas del proceso de selección para la admisión en Educación Media Superior. Ciclo escolar 2020-2021.* https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/wp-content/uploads/sites/3/2021/02/disposiciones_especificas_admision_ems.pdf