

Calidad educativa como precarización laboral: análisis de América Latina

Educational Quality as Labor Precariousness: Analysis of Latin America

Edgar Daniel Anaya Torres

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA, MÉXICO
danielanaya_189@yahoo.com.mx

RESUMEN

El artículo busca relacionar calidad educativa con precarización laboral desde una perspectiva teórica, para lo cual se realiza un rastreo histórico a través de las propuestas de los diferentes organismos internacionales y su impacto en América Latina; así como las definiciones que se hacen sobre la calidad, y su desarrollo en las áreas que serán desreguladas al implementarlas en el ámbito educativo. En segundo lugar, se realiza un andamio mediante las dimensiones que definen la calidad educativa, sus subdimensiones aunadas a las propias de la precarización laboral. El objetivo es explicitar que ambos conceptos están unidos y son el resultado del modelo neoliberal, lo cual genera un conjunto de problemas en los trabajadores de la educación. La metodología utilizada fue el análisis de contenido para entramar las dos unidades. Por último, se logra unir ambos conceptos mediante las dimensiones en donde se describe su impacto y sistematización.

Palabras clave: calidad educativa, precarización laboral, mercado laboral, neoliberalismo

ABSTRACT

The article seeks to relate educational quality with labor precariousness from a theoretical perspective, by means of a historical tracking through the proposals of the different international organizations and their impact in Latin America; as well as the definitions of quality, and their development in the areas that will be deregulated when implemented in the educational field. Secondly, a scaffolding is carried out through the dimensions that define educational quality, its sub dimensions combined with those of job insecurity. The objective is to explain that both concepts are united and are the result of the neoliberal model, which generates a set of problems in the education workers. The methodology used was the content analysis to link the two units. Finally, it is achieved to unite both concepts through the dimensions where their impact and systematization are described.

Keywords: educational quality, labor precariousness, labour market, neoliberalism

INTRODUCCIÓN

El trabajo se divide en dos partes, la primera describe a los organismos internacionales que promovieron la calidad educativa en América Latina, como un elemento del discurso neoliberal, el cual impulsó un conjunto de políticas y reformas a lo largo de los últimos cuarenta años. La segunda parte trata sobre la relación entre la calidad educativa y la precarización laboral, ésta se establece mediante la descripción de las dimensiones donde ambas tienen un impacto, las cuales son: la contractual, los salarios, las prestaciones y la permanencia.

En el primer apartado se encuentran los diferentes organismos, su origen, los documentos donde hay definiciones y formas de implementación de la calidad educativa; éstos son: el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Maldonado, 2000). En la segunda parte, se relacionan las dimensiones de la calidad educativa y la precariedad laboral, se plantea su impacto y sistematización, las cuales se encuentran en el cuadro 2.

BANCO MUNDIAL

El BM es uno de los organismos que impulsa la educación desde un modelo de financiamientos; su origen se encuentra en una conferencia de julio de 1944 realizada en Estado Unidos, con la participación de 44 países (Maldonado, 2000) donde, a la par del Fondo Monetario Internacional y el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo (BIRD), simplificado como Banco Mundial, se orientaron las bases económicas de los años venideros (Maldonado, 2000).

En materia educativa, el BM, en los últimos treinta años, ha impulsado un conjunto de documentos relacionados con la educación, cuyo objetivo es la generación de recomendaciones internacionales y nacionales (Oreja y Vior, 2016). La promoción del paradigma del capital humano como un eje para el impulso de inversiones, per-

mitió incentivar los rubros de salud y educación; por ello se vuelve viable la mejora en su inversión (Maldonado, 2000). Esto dio lugar, primero, a centrarse en la reconstrucción de Europa en la década de los cuarenta; segundo, el impulso de América Latina y Asia bajo las teorías keynesianas dentro de las décadas de los cincuenta y sesenta; tercero, la reducción de la pobreza en los años setenta. Para los años ochenta el eje fue definido por la constante dinámica de préstamos, con base en políticas estructurales y por sector, que tuvieron como eje el manejo de la deuda; y a su vez, se pactaron compromisos políticos (Maldonado, 2000); esto tiene una fuerte relación con la entrada del modelo neoliberal en diferentes aspectos de la política internacional (Vázquez y Guzmán, 2012). En último lugar, la década de los noventa fue delineada por la promoción del mercado internacional y las privatizaciones (Maldonado, 2000).

Es necesario hacer hincapié en que, por un lado, el BM es uno de los principales productores de documentos e investigaciones sobre políticas públicas y educativas; por otro lado, ha influido y, a su vez, ha recomendado cambios en políticas públicas educativas, desde foros internacionales, para dar unos ejemplos:

la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en 1990, La Cumbre Mundial en favor de la Infancia de 1990, La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad en 1994, La Reunión de mitad del decenio del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos en 1996, entre otros (Castro, 2017, p. 6).

A partir de sus recomendaciones, se pueden observar dos momentos: el primero se encuentra en la década que va de 1980 a 1990, donde el BM se puso como meta introducir el conjunto de políticas educativas de carácter neoliberal en Latinoamérica (Oreja y Vior, 2016). Como consecuencia de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien en 1990, se desplazó a la UNESCO como el organismo más involucrado y preocupado por la educación (Oreja y Vior, 2016). El segundo momento inicia con el Foro Mundial de la Educación celebrado en Dakar; en éste, el

organismo tuvo que replantear sus anteriores recomendaciones, debido a que fue blanco de diversas críticas derivadas de sus propuestas en los años noventa; además de que el contexto planteó desafíos no considerados hasta el momento (Oreja y Vior, 2016).

Por otra parte, durante la misma década, el BM tuvo un gran impacto e influencia en las políticas educativas en Latinoamérica, los principales documentos que generaron este impulso fueron: “El financiamiento de la educación en los países en desarrollo. Opciones de política (1987), Educación primaria (1990), La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia (1994) y Prioridades y estrategias para la educación (1995)” (Oreja y Vior, 2016, p. 22). Las recomendaciones hechas a partir de estos documentos fueron:

la reasignación del gasto a favor del nivel primario en perjuicio del nivel superior, el fomento de la expansión de las escuelas privadas y financiadas por las comunidades, formas de financiamiento basadas en la demanda (sistemas de vales y subsidios por alumno), cobro de aranceles en instituciones públicas, uso eficiente del gasto educativo (incremento de la cantidad de alumnos por docente, construcción de escuelas con materiales de bajo costo, uso intensivo de las instalaciones, etc.), focalización del gasto social, descentralización de la administración de la educación pública, establecimiento de sistemas de información y evaluación, reducción de la formación inicial de los docentes a favor de formas más eficientes de formación en servicio y promoción de escalas salariales competitivas e incentivos por desempeño (Oreja y Vior, 2016, p. 22).

Al realizar una segunda lectura de carácter interpretativo sobre las recomendaciones anteriores, se logra observar una fuerte intención de combatir la pobreza desde una perspectiva neoliberal, donde la orientación está dirigida en la calidad, puesto que el BM toma el paradigma del libre mercado como eje para el impulso de las reformas educativas, a partir de las cuales se proponen políticas nacionales (Canan, 2017). Es necesario subrayar que la calidad educativa se vuelve el eje de éstas, lo cual se traduce en metas objetivas, como mejorar la infraestructura, implementar tecnología de información y comunicación; pero sobre todo, crear un sistema de evaluación continua (Oreja y Vior, 2016).

A partir del año 2000, el BM toma la calidad como bandera para la instrumentalización de sus recomendaciones, a través de implementar evaluaciones para alumnos, maestros y escuelas (Oreja y Vior, 2016). Maldonado afirma que: “los ejes principales del Banco en los ámbitos de la educación primaria, secundaria, técnica, superior, de mujeres y grupos étnicos minoritarios son: acceso, equidad, eficiencia interna, calidad, financiamiento, administración, resultados e internacionalización” (Maldonado, 2000, p. 56), conceptos que comienzan a generar normativas al interior de diferentes países latinoamericanos, y que se encuentran contenidas en las reformas educativas, políticas públicas, reglamentaciones institucionales e, incluso, trascienden a las prácticas cotidianas.

Otro elemento que se logra reflejar a través de los documentos del BM es una intensa unión entre desarrollo laboral y desarrollo escolar; esto se interpreta como si la pobreza y los jóvenes en riesgo encontraran solución a través de la inversión durante la educación básica, al dotar a los estudiantes de competencias que les permitan ser altamente productivos en las condiciones laborales que se presentan, las cuales están en constante movimiento (Canan, 2017; Oreja y Vior, 2016).

CEPAL-UNESCO

La UNESCO ha sido un organismo internacional que hace énfasis en el desarrollo de políticas educativas a lo largo de los últimos cincuenta años; su origen se localiza en 1945 (Maldonado, 2000). Sus principios son “igualdad de oportunidades educativas; no restricción en la búsqueda de la verdad y el libre intercambio de ideas y conocimiento” (Maldonado, 2000, p. 57). A diferencia de otros organismos, éste hace hincapié en pensar la educación desde una perspectiva de carácter social y humana, sin dejar de lado el escenario económico y globalizado del mundo.

Al mismo tiempo, la CEPAL a través del documento Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (CEPAL-UNESCO, 1996), permite percibir un imaginario en torno a la educación en Latinoamérica, la cual se produce dentro de un binomio entre educación y trabajo; más aún, entre las demandas de

los modelos neoliberales que forman los procesos laborales y el tipo de ser humano que se necesita para poder generar una producción de calidad (CEPAL-UNESCO, 1996, Romero, 2000). Dicho texto se encuentra situado en las décadas de los ochenta y los noventa, hecho que hace recordar que el neoliberalismo entra en la década de los ochenta y consolida sus bases en la de los noventa.

A lo largo del texto, se encuentra un esbozo del concepto de calidad, sin ser definido con exactitud; sin embargo, se dan giros constantes sobre las formas de entrelazar la educación dentro del desarrollo laboral, a través de bases desprendidas de la teoría del capital humano, por ejemplo:

Esta competitividad, que se denomina competitividad auténtica, supone contar con recursos humanos en buenas condiciones y con capacidad de agregar progresivamente valor intelectual y progreso técnico a su base de recursos naturales, resguardándolos y enriqueciendo (CEPAL-UNESCO, 1996, p. 18).

Con una visión netamente neoliberal, la CEPAL logra introducir una retórica en torno a la falta de recursos humanos, tecnológicos, económicos, y pone énfasis en la mala calidad de la educación sin dibujar las aristas del problema, pero dando las soluciones. Por otra parte, la UNESCO, a través del documento Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015 (Poblete y Sepúlveda, 2013), permite entender que estos organismos ponen vital atención en la calidad como mecanismo de mejora continua y solución; puesto que la consideran urgente y pertinente en el contexto latinoamericano.

Para generar un boceto de la definición de calidad, se articulan cinco ejes: “los logros de aprendizaje académico, los docentes, el clima escolar, la educación para la ciudadanía, y las tecnologías de información y comunicación” (Poblete y Sepúlveda, 2013, p. 101); a lo anterior se suma la medición y evaluación, los cuales comienzan a configurar los estándares para el análisis de la calidad que:

se ha enfocado principalmente a partir de los resultados académicos —o niveles de aprendizaje— de los estudiantes, especialmente en las disciplinas de lenguaje, matemáticas y ciencias, a través de pruebas

estandarizadas a nivel nacional e internacional, lo que permite una mayor comparabilidad y monitoreo (Poblete y Sepúlveda, 2013, p. 102).

Al considerar lo anterior hay que decir que, dentro del modelo neoliberal, la medición y evaluación son temas constantes para explicar y describir la calidad; sin embargo, se asume que, al medirla y evaluarla, ésta se cumple. Ambos conceptos son traídos de sistemas administrativos empresariales, y se observan en un texto de la CEPAL-UNESCO (2005) *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*; en el mismo documento se delinea la calidad mediante dos mecanismos que han impactado en las reformas educativas en diferentes países: eficacia y eficiencia.

Un elemento que es relevante para estos organismos es la relación del sector empresarial en la formación de mano de obra, puesto que “el sector productivo es el mayor beneficiario de una educación secundaria fortalecida, porque le permite contar con personal mejor preparado para adaptarse al cambio tecnológico y organizacional” (CEPAL-UNESCO, 2005, p. 52). De esta forma, parece que la educación está delineada por los estándares de carácter económico y productivo, con la intención de producir sujetos adaptables a las condiciones de los diferentes sectores de gestión y empresariales (Poblete y Sepúlveda, 2013).

Se hace patente que tanto la eficacia como la eficiencia son ejes que se traducen en variables que tendrán impacto en la calidad, la forma y organización del sistema educativo (Canan, 2017). Esto permite entender que la construcción de sujetos sociales flexibles, que tengan un alto nivel de calidad productiva, con competencias para generar aprendizajes ante la vida, es necesario para cumplir este reto y, con ello, ambos organismos consideran a los docentes el punto clave que permite la generación de la calidad, puesto que “consistentemente, tanto los estudios sobre logro académico de los alumnos como los de mejoramiento de los sistemas educacionales coinciden en señalar que la calidad del cuerpo docente es el factor clave de la calidad educacional” (Poblete y Sepúlveda, 2013, p. 109).

Los docentes son el punto de inflexión del proceso para lograr la calidad, ya que “las políticas educacionales han comenzado a re-

poner a los docentes en el centro, dejando atrás las pretensiones de diseñar reformas educacionales a prueba de profesores” (Poblete y Sepúlveda, 2013, p. 110), en otras palabras, los docentes son la herramienta que promueve la calidad. Sin embargo, surge la duda, ¿cómo es que los profesores logran la calidad educativa? La respuesta es, conjuntando la evaluación del desempeño y la medición de resultados como respuesta y placebo, ya que:

La situación descrita —que no es exhaustiva, por cuanto no incluye por ejemplo las condiciones laborales de la docencia— muestra que las políticas docentes vinculadas con la calidad educativa enfrentan un panorama altamente desafiante en la mayoría de los países de la región (Poblete y Sepúlveda, 2013, p. 115).

Por otra parte, la UNESCO muestra cuatro dimensiones para lograr la calidad: “formación inicial, formación continua, carrera profesional e institucionalidad de las políticas” (Poblete y Sepúlveda, 2013, p. 116). Con relación a la formación inicial docente, busca promover el ingreso de mejores candidatos a partir de elevar los estándares de ingreso; para la formación continua se invita a los docentes a tener una capacitación y preparación constante, en relación con los aprendizajes que se esperan de ellos (Poblete y Sepúlveda, 2013).

En el caso de la carrera docente, se sugiere generar políticas para la remuneración e incentivos, y proponer un sistema de evaluación de desempeño. Por último, se busca crear un sistema que tenga relación entre las instituciones públicas y las políticas docentes, orientado hacia un marco de políticas educacionales (Poblete y Sepúlveda, 2013).

BID

Su origen se encuentra en 1959, durante el escenario de la Guerra fría, surge como consecuencia de la Revolución cubana, lo cual permitió la Alianza para el Progreso (Oreja y Vior, 2016). Este organismo de financiamiento es el principal para América Latina, puesto que, a la par de otorgar préstamos a los Estados, da apoyos al sector privado (Oreja y Vior, 2016).

El BID retoma la Teoría del Capital Humano como eje de sus decisiones y estructura general, la cual considera que la educación es la llave del crecimiento económico y la clave para mejorar la productividad de los trabajadores de ese país; entonces, en términos empresariales –propios de dicha teoría–, la educación es una inversión (Oreja y Vior, 2016). La idea de pensar en el capital humano como motor de la sociedad, permite introducir las formas del modelo neoliberal en organismos que otorgan financiamiento, incentivos, pero con determinados alcances, objetivos, metas y lineamientos dentro de los países que participan de los beneficios del BID (López y Flores, 2006). Derivado de lo anterior, se propuso cambiar la forma en que estaba construido el sistema educativo y su manera de organización: el mercado y la libre competencia se empezaban a implantar en programas de educación nacionales (López y Flores, 2006). Para ahondar en el argumento, hay que hablar del objetivo del BID, que “financia proyectos del sector de educación con el fin de promover una mejor integración de las actividades educativas dentro de la estrategia del desarrollo nacional de los países miembros” (CEPAL-UNESCO, 2005, p. 63). Esto ocurre mediante el seguimiento de indicaciones claras para los Estados con deuda, en relación con la materia educativa y su puesta en acción; cabe mencionar que ni el contexto cultural, ni el social, ni el económico, ni el político son considerados al momento de hacer dichas guías de acción (Ávila, 2013).

Para el BID, la mejora de la calidad educativa ha sido uno de los puntos importantes para cumplir el conjunto de cambios, para sistematizar y optimizar la producción de fuerza laboral. Esto se ejemplifica con el Programa de Mejora de la Calidad de la Educación del Municipio de Porto Alegre en Brasil, el de Mejora de la Calidad Educativa en Educación Inicial y Básica en México y el Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo en Argentina (Oreja y Vior, 2016), con la finalidad de impulsar otras actividades de carácter no académico, pero que permitan elevar la productividad laboral, tales actividades son deportivas, artísticas y musicales (Oreja y Vior, 2016).

Esto permite entender que, en el caso de dicho organismo, el binomio educación-trabajo se piensa en sentido de producción de fuerza laboral especializada, que logre cumplir con los estándares

que los procesos laborales demandan, lo cual se inicia en la educación básica y se recubre de:

protección frente al trabajo infantil-adolescente; finalización y/o reingreso a la educación formal; formación para la empleabilidad (formación complementaria durante la escuela secundaria, habilidades socioemocionales, capacitación en oficios y/o herramientas para el trabajo, experiencia en el mercado laboral como capacitación); acciones de intermediación laboral; promoción del emprendedurismo (Oreja y Vior, 2016, p. 28).

Si se cruza la información con otros organismos internacionales y documentos como: Programa de Formación de Recursos Humanos Basada en Competencias. Informe de Terminación del Proyecto, del BM; Estrategia para una política social favorable a la igualdad y la productividad, del BID y El financiamiento de la educación en los países en desarrollo (Oreja y Vior, 2016), se tiene la impresión de que la educación funge como una institución empresarial, que produce trabajadores adaptables a las condiciones que se les imponen, entonces, ha dejado de ser el reducto sociocultural en el que se desarrollará el ser humano para poder descubrir capacidades físicas, mentales, artísticas, sociales, etc. Así, se afirma que:

Para dar un chispazo inicial al desarrollo económico de la región ya no es suficiente con que los jóvenes asistan a la escuela por un número determinado de años; ellos deben desarrollar las habilidades que necesitan sus empleadores. Debido a que los países que mejoran las habilidades cognitivas de sus estudiantes (y futura fuerza laboral) experimentan beneficios en su crecimiento económico al pasar los años (Näslud-Hadley y Bando, 2016, p. 2).

El BID presenta un conjunto de elementos que trazan los objetivos de la calidad educativa en Latinoamérica, lo cual se desprende de pensar en la educación y en escuela como partes del crecimiento económico, mediante la producción de sujetos capacitados, competentes y flexibles que asuman puestos, condiciones, formas de trabajo. A su vez, este elemento se recubre de un rostro humanizado

para permitir la interiorización de estos discursos neoliberales, por ejemplo, al incluir elementos como inteligencia emocional, competencias socioafectivas, se espera que el niño en formación sea capaz de autorregularse.

La humanización y normalización de dichos discursos permiten que el sujeto se identifique con ellos, los asuma, los interiorice y los reproduzca ya que, desde un escenario de mejora continua a través del capital humano de carácter económico, aumentará la productividad y la ganancia empresarial (Poblete y Sepúlveda, 2013).

OCDE

Este organismo surgió después de la Segunda Guerra Mundial con la Organización Europea de Cooperación Económica en 1961, mediante un acuerdo entre Canadá y Estados Unidos (Maldonado, 2000). De la misma forma que otros organismos, la OCDE no otorga financiamientos; la forma en la que da apoyo a sus países miembros “es la combinación del trabajo de sus expertos con miembros de los gobiernos bajo una dimensión, aparentemente, ‘multidisciplinaria’” (Maldonado, 2000, p. 21). Algunos de los ejes de la OCDE en relación con la educación son:

- Calidad educativa (evaluación, acreditación, certificación).
- Financiamiento de la educación (diversificación de fuentes, distribución racional de recursos).
- Equidad educativa (instauración de mecanismos de admisión).
- Pertinencia y educación (vinculación con sectores económicos y sociales).
- Prioridades cuantitativas de la educación (atención a la demanda, desarrollo de instituciones y universidades tecnológicas, incremento de posgrados).
- Diferenciación y flexibilidad de los conjuntos educativos (flexibilización curricular, competencias laborales de los trabajadores, educación continua).
- Perfeccionamiento del personal (establecimiento de políticas nacionales para el personal docente, evaluación del sistema, estímulos salariales).

- Estructura y conducción del sistema (sistemas de información estadística, estructuras de planeación y evaluación globales, vinculación entre subsistemas) (Maldonado, 2000, p. 59).

La OCDE propone un conjunto de elementos para entender la calidad, entre los cuales se encuentran las competencias como indicadores que expresan la cuantificación de los aprendizajes. De esta forma, se introduce en los alumnos, y al mismo tiempo se incorpora en los docentes, ya que, para poner de ejemplo el caso de México, se recomienda:

Reforzar la importancia del papel que juegan los docentes; determinar estándares claros de la práctica docente; garantizar programas de formación inicial docente (ITP, por sus siglas en inglés) de alta calidad; atraer mejores candidatos; profesionalizar la selección, contratación, y evaluación de docentes, y vincular a los docentes y su desarrollo profesional de forma más directa con las necesidades de las escuelas (OCDE, 2010, p. 3).

La OCDE (2010, p. 5) es quien une la calidad con el desempeño docente, a través de la siguiente sentencia: “la reforma más importante en política pública que puede México hacer para mejorar los resultados educativos de sus jóvenes es construir un sistema sólido que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas”. Entonces, se habla de la educación de calidad como derecho humano, cuyas bases son: “el respeto a los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia, además de dos componentes de carácter operativo: la eficacia y la eficiencia” (Martínez, Guevara y Valles, 2016, p. 124).

El discurso neoliberal que está dentro del concepto “calidad educativa”, se gesta en los organismos de carácter internacional, para después adaptarse e implementarse en regiones como Latinoamérica y al fin particularizarse en países, en este caso, México. La OCDE (2010) genera las directrices a seguir mediante el documento Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas; sumado a ello, se gesta a través de diferentes documentos de los organismos descritos con anterioridad, donde el neoliberalismo se traduce en un conjunto de re-

gulaciones, sistematizaciones, mediciones y controles que, más que dar cuenta de la mejora por el bienestar social, buscan un conjunto de ganancias para el mercado en una diversificación del concepto oferta-demanda (Canan, 2017; Vázquez, 2012).

En una investigación realizada por Acuña y Pons (2016), se destaca la influencia que existe entre los documentos de algunos organismos internacionales, como el BID, la OCDE y la UNESCO, con la creación del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, en el caso de México (véase el cuadro 1), por lo cual, se estima que la calidad educativa en casos específicos es definida por la influencia de los organismos internacionales.

Los documentos mostrados en el cuadro 1 han sido tomados como base a lo largo de América Latina, para generar las reformas educativas y estructurales que tienen una íntima relación con el modelo neoliberal, con el fin de dar respuesta a los momentos de crisis acontecidos durante la década de los ochenta, un claro ejemplo es la reforma educativa de 2013 en México.

■ Cuadro 1. Documentos en los que los organismos internacionales definen la calidad educativa

Autoría	Título	Fecha
Cabrol y Székely	Educación para la Transformación	2012
BID	Aprendizaje en las escuelas del siglo XXI	2012
OCDE	Perspectivas: México. Reformas para el cambio	2012
OCDE	México. Mejores políticas para un desarrollo incluyente	2012
Tawil, Akkari y Macedo	Más allá del laberinto conceptual. La noción de la calidad en la educación	2012
Vegas y Ganimian	Teoría y evidencia sobre las políticas docentes en países desarrollados y en desarrollo	2013
OCDE	Panorama de la Educación: México	2013
UNESCO	Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia una educación de calidad para todos al 2015	2013
BID	¿Qué hace la BID en educación?	2014
OCDE	Guía del profesorado. TALIS 2013	2014

Autoría	Título	Fecha
UNESCO	La crisis mundial del aprendizaje. Por qué todos los niños merecen una educación de buena calidad	2014
UNESCO	Guía del docente para la sensibilización a favor de una educación de calidad	2014
OCDE	Estudios económicos de la OCDE. México	2015
UNESCO	La educación para todos, 2000-2015: Logros y desafíos	2015
UNESCO	Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para	2015

Fuente: tomado de Acuña y Pons (2016, p. 156).

LA PRECARIZACIÓN LABORAL Y LA CALIDAD EDUCATIVA EN LATINOAMÉRICA

En América Latina se dio un fenómeno general, una relación entre modelo económico, modelo ideológico e impacto con la realidad, lo cual afectó a varias de las diferentes estructuras que conforman la sociedad, puesto que se construyó una conceptualización, una instrumentalización y una ejecución del modelo neoliberal desde la década de los ochenta hasta la actualidad. En diferentes escenarios, este modelo se adaptó a los países latinoamericanos en su forma, pero guardando el fondo, a partir de la primicia: el mercado por encima del Estado (Sotelo Valencia, 2004). En este apartado, se realiza un análisis conceptual a partir del caso de México, mediante la reforma educativa de 2013, donde el neoliberalismo generó políticas públicas y reformas estructurales. Estas fórmulas fueron probadas como ensayo-error, en algunos países como Chile, Colombia y Brasil.

La precarización laboral es sólo una de las muchas desregulaciones que ocurrieron en la transición del Estado de bienestar al Estado neoliberal, puesto que es:

un proceso global que se ha realizado de forma heterogénea según los contextos nacionales y que se ha concretizado en cada país de manera diferente según los sectores, las cualificaciones, las estratificaciones del mercado del trabajo; además de los jóvenes, de los

older workers... de muchas mujeres, que han visto su precariedad laboral juntarse a la debilidad de su estado jurídico y social (Perocco, 2017, p. 80)

Esta desregularización se instauró en diferentes escenarios, desde el empresarial y la burocracia, hasta los espacios públicos, como la educación. Al ser el mercado el principal factor que influye en las relaciones laborales, surge un camino hacia las privatizaciones de sectores manejados por el Estado, lo cual produjo una “adaptación incondicionada de la vida de los trabajadores a las necesidades organizativas de las empresas privadas y de los organismos estatales” (Perocco, 2017, p. 81). La consecuencia fue la superposición de los derechos de la empresa por los derechos sociales, cuyas consecuencias son evidentes en el deterioro de la salud física y mental, puesto que el sujeto se encuentra en una precariedad constante (Perocco, 2017).

Para delimitar el concepto, la precariedad laboral se entiende como “las formas de empleo (empleo temporal, subempleo, cuasi autoempleo, empleo casual y trabajo por llamadas) establecidas por debajo de los niveles normativos aceptados expresados en derechos de protección legal del empleo y de protección colectiva» (Olivera, Alfaro y Estrada, 2012, p. 218). Las dimensiones que permiten ver dónde están las prácticas derivadas de la precariedad laboral se presentan los siguientes factores y la idea que se tiene sobre ellos:

Temporal: grado de certidumbre sobre la continuidad del empleo, se refiere al tipo de relación contractual y a los indicadores clave de la duración del empleo.

Organizacional: control individual y colectivo de los trabajadores sobre el trabajo (condiciones de trabajo, tiempo de trabajo, turnos y calendarios, intensidad del trabajo, condiciones de pago, salud y seguridad).

Económica: pago suficiente y progresión salarial

Social: protección legal o consuetudinaria contra despidos injustos, discriminación y prácticas de trabajo inaceptables, y protección social (beneficios de la seguridad social, salud, accidentes, seguro de desempleo) (Olivera *et al.*, 2012, p. 219).

La precarización laboral aconteció también dentro de la educación con las diferentes reformas y cambios acontecidos desde 1980 hasta 2013 con la reforma educativa. En el siguiente apartado se explica cómo el modelo neoliberal se introdujo en diferentes partes de la sociedad, lo cual permitió la desregularización y su desarrollo dentro de la educación (Vázquez, 2012).

LA CALIDAD EDUCATIVA COMO ELEMENTO DE PRECARIZACIÓN LABORAL

Uno de los rostros del discurso neoliberal contenido dentro de la reforma educativa 2013 en México, para ejemplificar el problema, es la calidad, la cual se acompaña de elementos como evaluación en su versión hacia alumnos y docentes. Esto es el motor de la mejora continua y, a su vez, un mecanismo de control social, puesto que “la calidad de la educación se asoció mecánicamente a la evaluación, entendida ésta, no como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como medición de los resultados a través de instrumentos estandarizados” (Vázquez, 2012, p. 101).

La precariedad es la desregularización en sentido de contratación, de medición de resultados, de seguridad social, es decir, “los empleos precarios son aquellos de corto horizonte temporal o en los cuales el riesgo de perder el empleo es alto” (Olivera *et al.*, 2012, p. 217). Así, el trabajador individual o su representación colectiva, tiene poca incidencia en sus condiciones laborales, salarios y mediciones, poca protección social y una incertidumbre en el horizonte de tiempo (Crespo y Serrano, 2011; Fardella y Sisto, 2015; Sisto y Fardella, 2008; Toledo, 2000). Lo anterior se ejemplifica mediante la Ley General de Educación (LGE), la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE).

Al estar vinculada la calidad educativa a la evaluación del desempeño docente, y tener una relación directa con la permanencia, promoción, reconocimiento e ingreso; como se observara en la LGSPD en el 4 apartado XVII (DOF, 2013b, p. 3), se pone de manifiesto que la desregularización se traza a partir de “la evaluación obligatoria para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia

en el Servicio, con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación” (DOF, 2016, p. 3).

La calidad es la conceptualización, en sentido administrativo, que dará forma a la educación, y determinará los objetivos y las metas; al mismo tiempo, construirá planes y programas, lo cual se pone de manifiesto en LGE:

Para la actualización y formulación de los planes y programas de estudio para la educación normal y demás de formación de maestros de educación básica, la Secretaría también deberá mantenerlos acordes al marco de educación de calidad contemplado en el Servicio Profesional Docente, así como a las necesidades detectadas en las evaluaciones realizadas a los componentes del sistema educativo nacional (DOF, 2018, p. 6).

Lo anterior conduce a una sistematización de la organización, y así se definirá dentro de los márgenes del mercado, lo que debe ser; se integrará en una concepción sobre la vida de alumnos, docentes, directivos, escuelas, institutos. Con todo ello, será un mecanismo de control y reproducción social (Martínez *et al.*, 2016; Vázquez, 2012).

La precariedad laboral tiene cuatro dimensiones: temporal, organizacional, económica y social (Olivera *et al.*, 2012), éstas permiten construir un andamio con la calidad educativa, se relaciona la dimensión temporal con la de permanencia, la organizacional con la promoción, la económica con el ingreso y la social con el reconocimiento; el cuadro 2 permite una descripción de esta relación.

Las dimensiones en el cuadro 2 traducen la calidad educativa en precarización laboral, la cual conlleva determinados impactos en las formas de ingreso, contratos, horarios, salarios, puestos que, dentro de la educación, han tenido un cambio profundo, al modificar el trabajo docente en sentido administrativo, legal, práctico, cultural, discursivo y económico (Horbath y Gracia, 2014; Martínez y Blanco, s.f.; Sisto y Fardella, 2008; Sisto, Montecinos, y Figueroa, 2013).

Para mostrar esta relación de forma explícita, se coloca como unidad de análisis la calidad educativa, y se hace una descripción de cada categoría, como se presenta en el cuadro 3.

■ Cuadro 2. Dimensiones donde se establece la relación entre precariedad laboral y calidad educativa

Dimensiones de calidad educativa y precariedad laboral	Impacto	Sistematización	
Dimensión temporal (sincrónica y diacrónica) Contrato Dimensión de permanencia	Contrato	Escrito o verbal. Temporal o definitivo. De tiempo completo o de tiempo parcial. Número de contratos. Tipo y duración de contratos.	
	Trayectoria laboral	Primer empleo, siguientes empleos, principales o actividades de autoempleo. Empleos secundarios. Periodos de desempleo	
Dimensión organizacional (control individual y colectivo de los trabajadores) Dimensión de promoción	Estrategias de movilidad en empleo principal	Horizontal	Entre departamentos. Entre categorías. Puesto de trabajo. Cambios de ocupación.
		Vertical.	Jerarquías.
	Estrategias de empleos múltiples	Actividad central y actividades secundarias, sin actividad central, sólo actividades secundarias.	
	Condiciones de trabajo	Jornada de trabajo, turnos, horarios, programación, intensidad. Jornadas de trabajo por empleo, por día, por semana. Horarios múltiples por día, por semana. Turnos múltiples por día, por semana. Intensidad variable por día, por semana.	
Dimensión económica (ingreso) Dimensión de Ingreso	Ingreso de empleo principal	Formas de ingreso salarial y no salarial. Formas de ingreso secundarias.	
Dimensión social (protección legal o consuetudinaria del trabajo y los trabajadores/as y violación de normas en la práctica) Dimensión de reconocimiento	Prestaciones sociales	Prestaciones por empleo, sin prestaciones, autofinanciamiento. Otras.	
	Derechos laborales	Afiliación sindical. Contratación colectiva. Despidos. Degradación de categorías y puestos, segregación por género. Discriminación étnica. Enfermedades profesionales.	

Fuente: información tomada de DOF, 2013a, 2013b; Olivera et al., 2012, p. 224.

La precarización y la calidad comparten dimensiones y se observan en sus categorías y subcategorías como aparece en el cuadro 3 y son el resultado del modelo neoliberal que se basa en la productividad, la competitividad y el crecimiento económico del mer-

cado. Para ello, se produjeron elementos que, paulatinamente, se introdujeron, se han adaptado a las condiciones y se han movido de acuerdo con la realidad económica imperante en el mundo (Vejar, 2014). Esto se interpreta como “la instalación de un régimen social de acumulación con una matriz disciplinaria, lo cual ha significado un nuevo proceso para la constitución de subjetividades y espacios de sujeción social” (Vejar, 2014, p. 148).

Con ello, la calidad afecta:

de un modo u otro, al conjunto de la estructura ocupacional y el mercado laboral, a los procesos racionalización cultural, la diferenciación estructural, los procesos de individualización y de constitución subjetiva de la personalidad, y de un nuevo escenario de dominación en las relaciones de poder (Vejar, 2014, p. 149).

El fin de establecer la relación entre la calidad y la precarización es mostrar las condiciones laborales en las que se encuentran los docentes, las cuales son articuladas en una vorágine que genera la impresión de que la realidad es así, que la desregularización laboral es una forma de normalidad social y, a su vez, produce adaptación.

Uno de los efectos después de la reforma educativa 2013 se observó con el alza en las jubilaciones de docentes de nivel básico; el motivo fue la evaluación del desempeño, puesto que: “La cifra de trabajadores de educación básica que decidieron solicitar su jubilación adelantada, incrementó hasta cinco veces en el país en un año, tras la aprobación de la reforma educativa” (Martínez, 2014, s/p). La cantidad de docentes aumentó de dos mil trabajadores de educación básica ante la Secretaría de Educación Pública, durante los primeros tres meses de 2013, a once mil trescientos sesenta para finales del mismo año (Martínez, 2014). Por otro lado, los docentes de nuevo ingreso eran contratados en los términos de la reforma; con ello, deja de existir la estabilidad laboral basada en plaza base para ser definido por evaluaciones anuales y, de no ser aprobadas, como lo menciona el artículo 53 de LGSPD: “En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda” (DOF, 2013b, p. 20).

■ Cuadro 3. Descripción de las dimensiones de calidad educativa y sus categorías dentro de la LGSPD

Unidad de análisis	Dimensiones de la calidad educativa	Categorías	Subcategorías
	Dimensión de permanencia	Contratación	<p>Nombramiento</p> <p>Provisional: es el nombramiento que cubre una vacante temporal menor a seis meses</p> <p>Por Tiempo Fijo: es el nombramiento que se otorga por un plazo previamente definido</p> <p>Definitivo: es el nombramiento de base que se da por tiempo indeterminado en términos de esta Ley y de la legislación laboral</p>
	Dimensión de promoción	Condiciones de trabajo	Promoción: al acceso a una categoría o nivel docente superior al que se tiene, sin que ello implique necesariamente cambio de funciones, o ascenso a un puesto o función de mayor responsabilidad y nivel de ingresos
Calidad educativa	Dimensión de ingreso	Ingreso de empleo principal	<p>Ingreso: al proceso de acceso formal al Servicio profesional Docente</p> <p>Servicio Profesional Docente o Servicio: al conjunto de actividades y mecanismos para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados</p>
	Dimensión de reconocimiento	Prestaciones sociales	<p>Reconocimiento: a las distinciones, apoyos y opciones de desarrollo profesional que se otorgan al personal que destaque en el desempeño de sus funciones</p> <p>Incentivos: a los apoyos en dinero o en cualquier otra modalidad por el que se otorga o reconoce al personal del Servicio Profesional Docente para elevar la calidad educativa y/o reconocer los méritos</p>

Fuente: elaboración propia, con base en la LGSPD (DOF, 2013b, pp. 2, 3 y 4).

Éste es un ejemplo de que la calidad educativa tiene una consecuencia directa en la vida laboral de los docentes, que se traduce en precariedad laboral. Dicho suceso ha acontecido a lo largo de

Latinoamérica con las diferentes Reformas impulsadas desde los organismos internacionales.

CONCLUSIONES

La calidad educativa a lo largo de América Latina se ha introducido a través de un conjunto de organismos internacionales, como los que se mencionan en este trabajo, lo cual ha resultado como un elemento rector del modelo neoliberal. A su vez, es el rostro que representa la precariedad laboral en el ámbito educativo, ejemplo de esto son los docentes de trabajo temporal y de horas clase, los cuales se encuentran en las esferas de lo privado y de lo público, funcionan conforme las dimensiones mencionadas en los cuadros 1, 2 y 3, y tienen impacto en la vida laboral de cada docente.

Al explicitar la relación que existe entre ambos conceptos, se traza la idea de que la educación, al estar regida por un paradigma neoliberal, impide un desarrollo en sentido humano, racional, artístico, científico, para centrarse en competitividad, eficacia, eficiencia. Asimismo, la práctica docente se ve afectada directamente, puesto que, al imponerse un conjunto de parámetros, perfiles e indicadores a cumplir, los docentes focalizan sus funciones en llevarlos a cabo, lo que quita la atención en la práctica educativa para centrarla en la administración de la educación.

Ante lo anteriormente expuesto, es importante enunciar que uno de los efectos de este modelo es la precarización laboral, al hacerlo, se permite observar que los docentes en estas condiciones, lejos de ser más proactivos en su práctica, se encuentran en un estado de riesgo constante; puesto que este fenómeno genera una imposibilidad de reconocerse en el presente y ver al futuro, así como falta de seguridad social y económica. Dicha desregularización aleja al sujeto del bienestar y lo pone en condiciones de incertidumbre constante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, L., y Pons, L. (2016). Calidad educativa en México. De las disposiciones internacionales a los remiendos del Proyecto Nacional. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.*, 12, 155–174. <https://doi.org/10.18004/riics.2016.diciembre.155-174>

- Ávila, A. (2013). Subjetividad laboral y evaluación al desempeño docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43(4), 95–132. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27029787008.pdf>
- Canan, S. (2017). *Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales: ¿sólo hay intervención cuando hay consentimiento?* (CLACSO, Ed.). Buenos Aires. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171002041747/Influencia_de_los_organismos_internacionales.pdf
- Castro, D. (2017). La influencia de los organismos internacionales. *Memorias XIV COMIE*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0089.pdf>
- CEPAL-UNESCO. (1996). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (versión resumida)*. Lima: CEPAL-UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150253so.pdf>
- CEPAL-UNESCO. (2005). *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe* Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 113. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/13107/1/S0510010_es.pdf
- Crespo, E., y Serrano, A. (2011). Regulación del trabajo y el gobierno de la subjetividad: La psicologización política del trabajo. *Psicología Social Crítica*, 64604, 246–263. Recuperado de <http://webs.ucm.es/centros/cont/descargas/documento25372.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013a). Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México: Gobierno de México. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_instituto_nacional_evaluacion_educativa.pdf
- DOF (2013b). Ley General del Servicio Profesional Docente. México: Gobierno de México. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf

- DOF (2016). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: Gobierno de México. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- DOF (2018). Ley general de educación. México: Gobierno de México. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Fardella, C., y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedad*, 27(1), 68–79. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>
- Horbath, J., y Gracia, M. (2014). La evaluación educativa en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 9(1), 59–85. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/927/92731211003.pdf>
- López, S., y Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1–15. Recuperado de <https://doi.org/PDF>
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, XXV(87), 51–75. Recuperado de <https://doi.org/0185-2698>
- Martínez, F., y Blanco, E. (s.f.). La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos. Recuperado de http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/capitulos/C_047_2010_Evaluacion_Educativa_en_Mexico_FMR-EB_COLMEX.pdf
- Martínez, G., Guevara, A., y Valles, M. M. (2016). El Desempeño Docente y La Calidad Educativa. *Ra Ximhai*, 12, 123–134. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0268580915615758>
- Martínez, N. (2014). Maestros temen a evaluación; optan por jubilarse. *El Universal*. Recuperado de <http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2014/maestros-temen-a-evaluacion-optan-por-jubilarse-1009729.html>
- Näslud-Hadley, E., y Bando, R. (2016). *Todos los niños cuentan: enseñanza temprana de las matemáticas y ciencias en América Latina y el Caribe*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18235/0000226#sthash.7MqRqw2c.dpuf>
- OCDE (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México Establecimiento de un marco para la*

- evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para. Resúmenes Ejecutivos.* París: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>
- Olivera, R. G., Alfaro, A. H., y Estrada, S. L. (2012). Precariedad laboral y heterogeneidad ocupacional: Una propuesta teórico-metodológica. *Revista Mexicana de Sociología*, 74(2), 213–243. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032012000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Oreja, M. B., y Vior, S. E. (2016). La educación y los organismos internacionales de crédito. Prestamos y recomendaciones para América Latina (2000-2015). *Journal of Supranational Policies of Education*, (4), 18–37. Recuperado de www.jospoe-gipes.com
- Perocco, F. (2017). *Precarización del trabajo y nuevas desigualdades: el papel de la inmigración.* REMHU, *Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.*, 25(49), 79-94. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v25n49/1980-8585-REMHU-25-49-079.pdf>
- Poblete, X., y Sepúlveda, P. (2013). Situación Educativa de América Latina y El Caribe para todos al 2015. *Orealc/Unesco, 209.* París: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Romero, L. (2000). *Crisis neoliberal y reforma laboral en México.* Cuadernos del CENDES, 33. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/403/40352382007/index.html>
- Sisto, V., y Fardella, C. (2008). Narrándose en la flexibilidad. Un análisis narrativo discursivo de la identidad en tiempos de flexibilidad laboral. *Revista de Psicología*, XVII(2), 59–80. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2008.17137>
- Sisto, V., Montecinos, C., y Figueroa, L. A. (2013). Disputas de significado e identidad: La construcción local del trabajo docente en el contexto de las Políticas de Evaluación e Incentivo al Desempeño en Chile. *Universitas Psychologica*, 12(1), 173–184.
- Sotelo, A. (2004). *Desindustrialización y crisis del neoliberalismo. Maquiladoras y telecomunicaciones.* México: Plaza y Valdés. Recuperado de [https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Crisis del neoliberalismo y desindustrializacion.pdf](https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Crisis%20del%20neoliberalismo%20y%20desindustrializacion.pdf)
- De la Garza, E. (2000). *La Flexibilidad del Trabajo en México Introducción.* México: UAM Iztapalapa. Recuperado de <http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/publicaciones/articulos/flexibilidad.pdf>

- Vázquez, J., y Guzmán, O. (2012). La estrategia de desarrollo neoliberal en México, 1983-2010. *Revista de La Facultad de Economía, BUAP*, 17(46), 5-26. Recuperado de <http://www.eco.buap.mx/aportes/revista/46> Año XVII Numero 46, septiembre-diciembre de 2012/02 La estrategia de desarrollo neoliberal en Mexico, 1983-2010. Jorge Vazquez y Omar Alexis Guzman.pdf
- Vázquez, M. (2012). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. Latinoamérica. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, (54), 183-216. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-85742015000100004&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Vejar, J. (2014). La precariedad laboral, modernidad y modernización capitalista: Una contribución al debate desde América Latina. *Trabajo y Sociedad*, (23), 147-168. Recuperado de <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/23%20JULIAN%20Dasten%20precariedad%20laboral.pdf>