

La precariedad laboral docente: un círculo vicioso impuesto por el modelo neoliberal

Precarious teaching employment: a vicious cycle imposed by the neoliberal model

Eduardo Catrip Huerta

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Centro de Estudios del Desarrollo Económico y Social. Puebla. México

eduardo.catrip@alumno.buap.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7667-0118>

Resumen

La precariedad laboral que viven los docentes en México no es un accidente: es consecuencia directa del modelo neoliberal aplicado a la educación superior. Este artículo analiza tres dimensiones de esa precariedad —contractual, salarial y simbólica—, enfocándose sobre todo en universidades privadas. Se usa un enfoque cuantitativo-descriptivo con datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) del INEGI (2024), de 2006 a 2024, con énfasis en Puebla, considerando variables como tipo de contrato, prestaciones, salario, jornada y afiliación sindical.

Lo que se encontró es que la precariedad no es una disfunción, sino un dispositivo estructural. Esto importa porque afecta directamente a dos cosas: la calidad educativa y el sentido social de la docencia. El artículo aporta evidencia empírica y teórica que muestra cómo esta precarización es funcional al régimen universitario neoliberal. Finalmente, sostenemos que si queremos una educación superior más equitativa y comprometida con el bien común, hay dos condiciones indispensables: dignificar el trabajo docente y recuperar el carácter público de la educación.

Palabras clave: neoliberalismo; precariedad docente; educación superior; políticas educativas; trabajo académico.

Abstract

Teacher labor precarity in Mexico is not an accident: it's a direct consequence of the neoliberal model applied to higher education. This article analyzes three dimensions of that precarity —contractual, wage-related, and symbolic— focusing especially on private universities. A quantitative-descriptive approach is used, drawing on data from the National Survey of Occupation and Employment (ENOE)

Recibido: Octubre 13 2025

Aceptado: Febrero 14 2026



Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados siempre y cuando se cite la fuente completa y la dirección electrónica de la publicación. CC-BY-NC-ND

by INEGI (2024), from 2006 to 2024, with emphasis on the state of Puebla, considering variables such as contract type, benefits, salary, working hours, and union affiliation.

What was found is that precarity is not a dysfunction, but rather a structural device. The finding matters because it directly affects two things: educational quality and the social meaning of teaching. The article provides empirical and theoretical evidence showing how this precariousness is functional to the neoliberal university regime. Finally, we argue that if we want a more equitable higher education system committed to the common good, two conditions are indispensable: dignifying teaching work and restoring the public character of education.

Keywords: neoliberalism, academic precariousness, higher education, education policies, academic work.

JEL: I23, J44, J81

1. Introducción

En las últimas décadas, el modelo neoliberal se ha expandido por América Latina y ha cambiado de raíz sus estructuras sociales, políticas y económicas. La educación no ha quedado fuera de eso, sobre todo la educación superior. En México, las instituciones de educación superior (IES) han vivido una mercantilización creciente. Eso ha modificado desde cómo se organiza la enseñanza hasta algo más de fondo: las condiciones laborales de los profesores (Bourdieu 2000; Ball 2012; Harvey 2007).

El concepto de precariedad docente se refiere a inestabilidad, desprotección y contratos muy flexibles. Todo eso impide que quien enseña pueda desarrollarse profesionalmente como debiera (Lorey 2016, Standing 2014). Esta situación se vuelve más grave cuando las universidades —sobre todo las privadas, pero también algunas públicas— empiezan a funcionar como empresas. En ese modelo, lo que importa es ganar dinero, no dar una buena formación (Giroux 2014; Slaughter & Rhoades 2004).

Al docente se le ha ido quitando su lugar como formador con compromiso ético y social. Hoy se le ve más bien como una pieza útil que debe cumplir metas de productividad y eficiencia (Slaughter & Rhoades 2004). Eso no sólo afecta sus derechos laborales: le quita el sentido mismo a su trabajo.

Este artículo propone analizar la precariedad docente en las IES mexicanas como un fenómeno estructural del neoliberalismo. Para hacerlo, combinamos un enfoque teórico-crítico con un análisis empírico basado en los microdatos de la ENOE (INEGI, 2024), enfocándonos en el estado de Puebla. Buscamos identificar las dimensiones contractuales y económicas a través de evidencia estadística, y también analizar las dimensiones simbólicas mediante reflexión teórica crítica.

Sostenemos que tener al profesorado en situación precaria no es un fallo del sistema. Al contrario, explica cómo funciona: es uno de sus pilares organizativos. Eso nos obliga a preguntarnos si la educación es un derecho social o una mercancía.

En México, el modelo neoliberal ha reconfigurado las Instituciones de Educación Superior de una manera clara: las ha vuelto más mercantiles, ha flexibilizado el trabajo de los profesores y ha subordinado lo académico a la lógica de la rentabilidad.

En este contexto, los docentes —sobre todo en universidades privadas, aunque no sólo ahí— enfrentan varias cosas a la vez: contratos temporales, salarios bajos, falta de presiones, presión administrativa y también una pérdida del valor simbólico de su trabajo.

A pesar de que el problema es grave, todavía hay poca evidencia cuantitativa y pocos análisis que integren todas estas dimensiones. Eso hace difícil entender que la precariedad docente no es un accidente, sino algo estructural que al régimen universitario neoliberal le resulta funcional. También se dificulta ver cómo impacta eso en la calidad educativa y en la formación profesional. Este estudio busca responder a esa falta de información.

2. Revisión de la Literatura

Precariedad docente como fundamento del nuevo régimen educativo

La precariedad laboral docente es un fenómeno ampliamente discutido en la literatura contemporánea, sobre todo en relación con la expansión del modelo neoliberal en los sistemas educativos. Este modelo ha transformado profundamente la educación superior: su carácter de bien público ha sido desplazado por una lógica de mercado. En este contexto, el trabajo académico se ha vuelto más flexible, desregulado y subordinado a criterios de rentabilidad y eficiencia (Harvey, 2007; Ball, 2012; Laval y Dardot, 2013).

Para varios autores, la precarización no es un fallo ni algo que funcione mal dentro del sistema. Al contrario, es lo que el orden neoliberal produce de manera natural. Harvey (2007) plantea que el neoliberalismo obliga a las instituciones públicas a funcionar como empresas: lo que importa es la eficiencia financiera, no los fines sociales. En la educación, esa lógica ha empujado a las universidades hacia modelos de gestión basados en la competencia, la evaluación permanente y el recorte de costos laborales. Giroux (2014) sostiene que la educación pública ha sido invadida por una mentalidad gerencial, corporativa y comercial, generando lo que él llama “precariedad educativa”. Apple (2001, 2004) también advierte: las políticas neoliberales están cambiando la profesión docente, empujándola hacia la eficiencia, la rendición de cuentas y la conversión del currículo en mercancía.

La precariedad docente tiene varias caras. Por el lado contractual, significa empleos temporales, sin estabilidad laboral ni prestaciones. En el plano simbólico, implica que el profesor ya no es visto como un intelectual crítico o un formador de ciudadanía, sino como un simple ejecutor de instrucciones externas. Esta desvalorización también se nota en la pérdida de reconocimiento social, en el debilitamiento de su autoridad profesional y en discursos que lo culpan del fracaso educativo, ignorando las condiciones estructurales que realmente limitan su trabajo. Standing (2014) llama “precariado” a ese nuevo grupo social marcado por la inestabilidad estructural y la pérdida de derechos laborales, y los docentes, cada vez más, forman parte de él. Lorey (2016) va más allá: la precariedad no es sólo económica, sino una forma de gobernar que produce sujetos que se autorregulan y viven constantemente bajo la incertidumbre.

Esta transformación ha cambiado profundamente el concepto de quién es el profesor y qué hace. Ya no se le ve como un agente formador, sino como un prestador de servicios educativos al que se evalúa por su capacidad para cumplir con números e indicadores. Slaughter y Rhoades (2004) lo señalan claramente: al subordinar el conocimiento al mercado, la universidad se ha convertido en una “universidad emprendedora”, donde la docencia y la investigación responden más a la demanda que al compromiso social o académico.

Bourdieu (2000) ya advertía que la autonomía del campo académico peligraba cuando se introducen criterios externos que alteran sus reglas internas. En la universidad neoliberal, el capital cultural del docente vale menos que las competencias administrativas o tecnológicas que sirven a la lógica de gestión. El resultado es una pérdida de autoridad profesional y un debilitamiento del sentido ético-político de la docencia.

En América Latina, Sousa Santos (2010) ha sido contundente: la mercantilización educativa va de la mano con una pérdida del sentido democrático. La universidad, lejos de ser un espacio de pensamiento crítico y producción de conocimiento emancipador, se ha transformado en un lugar que reproduce desigualdades. Giroux (2014) comparte esta denuncia: para él, la educación superior ha abandonado su función social y se ha reconfigurado como un simple entrenamiento de “capital humano” para el mercado.

Lo que se ha escrito sobre México apunta en la misma dirección. Investigaciones de Cruz Castro (2017), Zorrilla (2016) y Pérez Rivas (2005) muestran que las IES, sobre todo las privadas, han recurrido sistemáticamente a contrataciones flexibles, sin derechos laborales y con evaluaciones basadas en productividad. En las públicas tampoco se salvan: el sistema de estímulos y evaluaciones cuantitativas ha creado una cultura de sobreproducción académica que termina precarizando simbólicamente el trabajo docente. De la Garza (2000) señala que la flexibilización laboral impulsada por el Estado mexicano ha golpeado duramente las relaciones de trabajo, erosionando estabilidad y derechos en varios sectores, incluyendo la educación superior. Brunner (2005) advierte que evaluar por resultados ha transformado el ethos académico, subordinando el trabajo intelectual a parámetros de productividad y números, algo que también ha ocurrido en otros países latinoamericanos, México incluido.

Los informes de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2020) y la UNESCO (2024) van en la misma línea: las condiciones laborales del profesorado universitario en América Latina vienen deteriorándose. Entre los factores que identifican están la sobrecarga administrativa, la presión por publicar en revistas indexadas, la falta de estabilidad y el escaso apoyo para la formación continua. Todo esto genera un escenario donde la docencia se ejerce bajo presión constante, sin un reconocimiento justo ni las condiciones mínimas para hacer un trabajo pedagógico que valga la pena.

En suma, la revisión de literatura muestra que la precariedad laboral docente en el contexto neoliberal constituye un fenómeno complejo, multidimensional y estructural. Lejos de tratarse de una coyuntura pasajera o un efecto colateral, se trata de una estrategia funcional al modelo de universidad de mercado. Comprender esta lógica es imprescindible para resistirla y proponer alternativas que recuperen la dignidad del trabajo académico y el sentido social de la educación superior.

3. Diseño metodológico

El presente estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo-descriptivo, con sustento empírico en los datos generados por la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) (INEGI, 2024), correspondiente al periodo 2006-2024. La elección de esta base de datos responde a su representatividad nacional, continuidad temporal y desagregación por variables sociodemográficas, laborales y educativas. Aunque las transformaciones del modelo inician en México desde inicios de los noventa, es a partir del presente siglo cuando se han

consolidado las políticas e instrumentos que fundamentan la precariedad laboral docente, en particular el Sistema Nacional de Investigadores (1984) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (1996). Por tal motivo, se seleccionó este periodo, además de tratarse de una etapa marcada por transformaciones significativas en el sistema educativo mexicano, como la implementación de la Reforma Educativa de 2013 y su posterior abrogación en 2019, que reconfiguraron los mecanismos de evaluación docente, la gestión institucional y las condiciones laborales en las instituciones de educación superior. Estas reformas, según el *Resumen ejecutivo de la Reforma Educativa* (Secretaría de Educación Pública, 2013, p.2), buscaron “establecer un servicio profesional docente con reglas que respeten los derechos laborales de los maestros” y “sentar las bases para que los elementos del Sistema Educativo sean evaluados de manera imparcial, objetiva y transparente”.

La estrategia metodológica se enfocó en la identificación de docentes que laboran en Instituciones de Educación Superior, tanto públicas como privadas. Se analizaron las condiciones laborales de esta población con base en variables como tipo de contrato, percepción salarial, acceso a prestaciones sociales, jornadas laborales, nivel de instrucción y duración del vínculo laboral, entre otras. El tratamiento estadístico consistió en un análisis descriptivo de frecuencias y porcentajes, permitiendo establecer comparaciones entre distintos tipos de IES, así como entre hombres y mujeres.

Para garantizar la comparabilidad temporal, se utilizaron los datos del primer trimestre de cada año, con excepción de 2006 y 2008, en los que se recurrió al segundo trimestre debido a la disponibilidad y consistencia de la información. Asimismo, las estimaciones se realizaron tomando en cuenta el diseño de muestreo complejo de la ENOE, incorporando las unidades primarias de muestreo (UPM), los estratos y los factores de expansión provistos en los microdatos. Esto permitió obtener coeficientes de variación (CV) adecuados. El coeficiente de variación se reporta como medida de precisión estadística de las estimaciones, reconociendo que valores elevados de CV limitan la confiabilidad de los resultados (de acuerdo con el INEGI, un CV mayor a 25 se refiere a una mala calidad de la estimación).

Se prestó especial atención al caso del estado de Puebla como estudio representativo, en función de su dinamismo educativo y crecimiento reciente de universidades privadas. La metodología adoptada no busca realizar inferencias causales, sino visibilizar tendencias persistentes y estructurales en el campo laboral docente. Por tanto, no se aplicaron modelos econométricos ni técnicas de regresión multivariada, lo cual constituye una limitación que se reconoce explícitamente. No obstante, se considera que el enfoque descriptivo es adecuado para el objetivo de este trabajo: mostrar el carácter sistemático y estructural de la precariedad laboral docente en el marco del modelo neoliberal. Se reconoce también que, en otro estudio, sería conveniente realizar investigación de campo para medir variables subjetivas de la precariedad laboral docente.

4. Análisis y discusión

4.1 Del aula al mercado: la precariedad docente como dispositivo estructural del modelo neoliberal

En el capitalismo actual, el modelo neoliberal se ha impuesto como la forma dominante de organización económica y social en buena parte del mundo. Este modelo se caracteriza por promover un Estado mínimo, confiar en el libre mercado como regulador de la vida social y trasladar a los individuos responsabilidades que antes eran consideradas derechos públicos (Harvey, 2007; Laval & Dardot, 2013). La salud, la educación y la seguridad, entre otras, han sido privatizadas, lo que ha cambiado su accesibilidad, su sentido colectivo y su naturaleza social.

Los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) han impulsado reformas que fomentan la adopción de modelos gerenciales en la educación, bajo el discurso de la modernización y la eficiencia (Robertson y Dale, 2002; Ball, 2012). Servicios que antes garantizaba el Estado se convierten en mercancías que cada uno compra individualmente en el mercado, consolidando así una lógica de competencia entre instituciones.

Como señala Lorey (2016), el neoliberalismo no es sólo un sistema económico, sino también un régimen de subjetivación que moldea formas particulares de ser, pensar y actuar. El sujeto neoliberal se concibe como un empresario de sí mismo, responsable de sus propios éxitos y fracasos. Esto hace que las desigualdades estructurales se acepten como algo “natural” y que la precariedad se legitime como si fuera una cuestión de mérito individual (Brown, 2016; Standing, 2014). En este contexto, la vida se convierte en una empresa que exige eficiencia, rentabilidad y planificación, dando lugar a sujetos que se ven a sí mismos como gestores de su propia existencia (Foucault, 2007; Laval & Dardot, 2013; Brown, 2016; Lorey, 2016).

La lógica del consumo refuerza esta subjetividad. El individuo busca su realización personal y su identidad a través de la compra de bienes y servicios, atrapado en un ciclo de insatisfacción. Como planteaba Freud (2021 [1927]) en su teoría del fetichismo, el deseo no satisfecho se desplaza continuamente hacia nuevos objetos, generando un circuito de consumo sin fin. Žižek (2008) sostiene que este goce sin límites se convierte en una estructura de deseo que nunca alcanza plenitud. Así, trabajar más se vuelve necesario para consumir más, y consumir más es esencial para sostener la identidad moderna. Esto produce una lógica de autoexplotación donde la promesa de autorrealización siempre se aplaza. Esta maquinaria subjetiva opera mediante la falta y el deseo insatisfecho, haciendo del consumo una política cultural y una forma de control social (Presta, 2021; Bauman, 2007)

Dentro de este marco, el emprendimiento se presenta como una alternativa al trabajo asalariado, tal como lo advierten Terán-Yépez y Guerrero-Mora (2020) en su revisión crítica de las teorías sobre el tema. Se glorifica al “emprendedor” como un símbolo de esfuerzo personal, creatividad y autonomía, ocultando las condiciones de inestabilidad y precariedad en las que realmente opera, un fenómeno que Médor (2020) analiza a propósito del autoempleo. El discurso dominante sostiene que cualquiera puede alcanzar el éxito si se esfuerza lo suficiente, reforzando así una lógica meritocrática que invisibiliza las desigualdades estructurales, como critican Sandel (2020) y Villavicencio (2021). El fracaso, entonces, no se explica por las condiciones del mercado, sino que se presenta como producto de la insuficiencia individual.

Esta narrativa omite las profundas asimetrías del sistema. El llamado a emprender ocurre en un entorno donde los grandes monopolios concentran los medios de producción, distribución y acceso a recursos, como señala Harvey (2007) en su análisis del neoliberalismo. Muchos emprendedores terminan como proveedores subordinados, consumidores cautivos o trabajadores sin derechos, disfrazados de socios comerciales. Los trabajadores de plataformas digitales o de venta por catálogo son ejemplo de esta economía sin protección social, situación que ha sido conceptualizada por Standing (2011) como parte del “precariado” y por Srnicek (2017) como resultado del capitalismo de plataformas.

Pese a su discurso de mínima intervención estatal, el modelo neoliberal depende de un aparato gubernamental que garantice las condiciones políticas, jurídicas e institucionales para su funcionamiento. El Estado no desaparece: se transforma en facilitador del mercado, dejando de ser garante de derechos. Su función consiste en crear condiciones para la acumulación de capital, lo cual implica proteger intereses empresariales, garantizar la libre competencia y desarticular formas de organización colectiva como sindicatos y movimientos sociales (Harvey, 2007).

Este modelo ha generado nuevas formas de control sobre el profesorado, no sólo mediante el contrato o el salario, sino también a través de la autoexplotación simbólica, la presión por la productividad y la desvalorización profesional (Bourdieu, 2000; Ball, 2003). La precariedad docente deja de ser una anomalía para convertirse en una condición estructural funcional al régimen universitario neoliberal, sostenida por dispositivos políticos, culturales y subjetivos que perpetúan el desgaste y la desprotección académica.

Tradicionalmente concebida como un derecho social, la educación ha sido objeto de mercantilización a partir de las recomendaciones del FMI y el BM. La reducción del gasto público y el estímulo al capital privado generaron un entorno en que las IES, especialmente las privadas, adoptaron modelos empresariales. Compiten por atraer “clientes” —estudiantes— mediante programas cortos, modalidades flexibles, nombres llamativos y facilidades de titulación, en detrimento de la calidad académica (Romo, s.f.; Acevedo, 2021). La formación deja de apuntar a ciudadanos críticos, y se orienta a producir capital humano funcional al mercado.

Esta transformación ha impactado el rol docente. El profesor deja de ser agente formador para convertirse en recurso humano sujeto a evaluación permanente mediante indicadores cuantitativos como tasas de reprobación o titulación oportuna, en línea con lo que Apple (2001) describe como la lógica de la rendición de cuentas en la educación neoliberal. La presión por mantener matrícula y evitar conflictos con estudiantes-cliente induce una reducción en la exigencia académica, prioriza lo fácilmente evaluable y desplaza objetivos cualitativos como el pensamiento crítico, la formación ética o el compromiso social, tal como advierten Giroux (2014) y Sousa Santos (2020) en sus críticas a la educación como mercancía.

En consecuencia, se consolida un círculo vicioso: la precarización laboral deteriora la calidad educativa, y ese deterioro justifica nuevas medidas de control institucional bajo el discurso de excelencia, fenómeno señalado por De Lissovoy (2015) en su análisis de la gobernanza neoliberal en la educación superior. La educación se reduce a mercancía, el docente a proveedor de contenidos y el estudiante a consumidor, como lo han planteado Ball (2012) y Laval (2004) en sus estudios sobre la mercantilización y managerialismo en el ámbito educativo.

La precariedad laboral docente —aunque presente en instituciones públicas— se intensifica en las privadas, donde la lógica empresarial impone condiciones desfavorables. En México, este proceso se ha acelerado con el crecimiento del sector privado educativo como respuesta tanto a la insuficiencia del sistema público como a la liberalización promovida por políticas neoliberales. Según datos de la ANUIES, entre 1990 y 2016, las IESP crecieron más de 340 %, y para el ciclo 2023–2024 representan el 70 % de las IES del país (ANUIES, 2024). Este predominio configura un sistema marcado por la competitividad y la rentabilidad, favoreciendo prácticas contractuales flexibles, empleos temporales y supresión de derechos laborales.

En estas instituciones, se recurre a estrategias de reducción de costos mediante esquemas de contratación que no reconocen derechos plenos, fenómeno ampliamente documentado por Hernández et al. (2012) y como señalan Solares y Vera (2023) en sus estudios sobre precarización laboral en México. Predomina el modelo de profesor por hora-clase, bajo contratos que no se inscriben en la Ley Federal del Trabajo, sino como “prestación de servicios profesionales”, lo que Apple (2001) identifica como parte de la lógica neoliberal de flexibilización laboral en el ámbito educativo. Esto obliga a emitir recibos de honorarios, excluye prestaciones sociales y anula la estabilidad laboral, situación que Sousa Santos (2020) describe como una forma de vulnerabilización del trabajo docente.

Las cláusulas contractuales establecen que la docencia no constituye ocupación principal y que no existe vínculo laboral, permitiendo a las instituciones deslindarse de obligaciones como seguridad social, vacaciones o aguinaldo, en coherencia con lo que Ball (2012) denomina *managerialismo* aplicado a la educación. Además, se asignan pocas horas por docente para mantener coherencia formal con dicho esquema, lo que obliga a buscar empleo en múltiples instituciones o asumir actividades paralelas para alcanzar un ingreso digno, tal como señalan Anaya Pedraza (2024) y Solares y Vera (2023) en sus investigaciones sobre el trabajo académico fragmentado y la multiempleabilidad docente.

Las repercusiones económicas incluyen ingresos bajos e inestables, ausencia de salario durante vacaciones y feriados, y carga administrativa fuera del horario remunerado, aspectos señalados por Hernández et al. (2012) en su análisis sobre precariedad laboral en México. En términos de salud, la precariedad se manifiesta como estrés, ansiedad y agotamiento derivados de la incertidumbre contractual, la multiplicidad de tareas y la falta de respaldo institucional, tal como advierte Standing (2011) en sus estudios sobre el impacto psicosocial de la inestabilidad laboral. Esta situación deteriora la calidad de vida de los docentes, impacta en sus relaciones personales y condiciona el equilibrio entre trabajo y familia, fenómeno descrito por Solares y Vera (2023) en relación con el profesorado de asignatura.

Aunque suele pensarse que las Instituciones de Educación Superior públicas ofrecen mejores condiciones laborales, dicha percepción requiere matices. Al interior de estas instituciones también existe una segmentación entre docentes de tiempo completo y aquellos contratados por asignatura u hora-clase, lo que Rodríguez-Gómez (2019) denomina fragmentación del trabajo académico y Sousa Santos (2020) interpreta como una expresión de desigualdad estructural dentro del sistema educativo.

Los docentes por hora en IES públicas, aunque en ocasiones reciben salarios más altos que sus pares del sector privado, también enfrentan inestabilidad laboral, ausencia de prestaciones, y contratos semestrales sujetos a renovación. En muchos casos también están obligados a facturar sus servicios, lo que los deja sin acceso a derechos básicos (Rama, 2010).

Por su parte, los docentes de tiempo completo conforman el grupo mejor posicionado.

Cuentan con contrato base, prestaciones laborales, seguridad social, aguinaldo, vacaciones, fondos para el retiro y, a menudo, apoyo institucional para investigación. Sin embargo, el acceso a estas plazas es competitivo y limitado, lo que perpetúa la segmentación laboral.

Un elemento central que ha reconfigurado la vida académica en las IES públicas es el sistema de estímulos al desempeño, como el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el Programa de Estímulos al Desempeño Docente (PEDD), y la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Si bien han incrementado los ingresos de algunos docentes, también han impuesto nuevas formas de presión y precarización simbólica (De Ibarrola, 2005).

Estos mecanismos incentivan la productividad medida en términos cuantitativos —número de publicaciones, proyectos financiados, participación en congresos—, desviando la atención de la dimensión pedagógica y afectando el vínculo formativo con los estudiantes. Asimismo, han fomentado la sobreproducción académica, la fragmentación de investigaciones y el abandono de áreas no rentables en términos métricos (Apple, 2001).

En síntesis, aunque las IES públicas presentan algunas ventajas comparativas, también están profundamente atravesadas por lógicas de precarización laboral, presión tecnocrática y desigualdad estructural. Se vuelve urgente repensar sus políticas de contratación, evaluación y financiamiento para reorientar la educación superior hacia un horizonte de justicia y dignidad profesional.

4.2 Precariedad docente y erosión de la calidad educativa: efectos estructurales del modelo neoliberal

La precariedad laboral docente no es un fenómeno aislado ni estrictamente vinculado al quehacer laboral; constituye una condición estructural con impactos directos sobre uno de los pilares fundamentales del desarrollo social: la calidad educativa. Mantener estándares significativos en la enseñanza resulta inviable cuando quienes sostienen el proceso pedagógico enfrentan inestabilidad, incertidumbre, sobrecarga y desvalorización. La educación no puede reducirse a un proceso técnico o administrativo; es una actividad profundamente ética, humana y relacional, en la que la figura del docente es insustituible (Freire, 1997).

El concepto de calidad educativa es, en sí mismo, polisémico y admite muchas interpretaciones. Sin embargo, hay cierto consenso en que va más allá de los indicadores de eficiencia o cobertura, entendiéndose como un proceso integral orientado al desarrollo pleno de las capacidades humanas (García Hoz, 1981; Escudero, 2003). Esta visión incluye dimensiones éticas, culturales, sociales, afectivas y cognitivas. Para alcanzarla, se necesita un entorno favorable: un currículo pertinente, un ambiente educativo estimulante, estudiantes activos y comprometidos y, sobre todo, docentes bien formados, motivados y reconocidos socialmente.

El modelo neoliberal, al centrarse en maximizar ganancias, subvierte esta lógica. Las IES, en su afán por ser eficientes, adoptan estrategias que comprometen la calidad educativa. Entre ellas destacan la reducción de horas de clase por curso, la implementación masiva de modalidades virtuales sin las condiciones pedagógicas adecuadas, la imposición de indicadores que incentivan la aprobación generalizada sin evidencias de aprendizaje real, y la contratación por hora de docentes sin estabilidad ni derechos (Apple, 2001).

Estas prácticas, aunque funcionales desde una perspectiva contable, terminan dañando el proceso formativo. Menos horas de clase limita el tiempo para desarrollar contenidos con profundidad, discutir ideas o hacer actividades significativas. Las clases virtuales mal implementadas reducen la interacción entre docentes y estudiantes, debilitando el vínculo pedagógico. La presión por aprobar a todos deslegitima el valor del conocimiento y convierte la educación en un simple trámite. Y la contratación precaria afecta la dedicación, preparación y motivación del profesorado, con impactos directos en la calidad de la enseñanza (Giroux, 2014).

Este panorama exige repensar el sentido de la educación y el papel del docente en la sociedad. Urge recuperar la idea de que la educación es una tarea social estratégica, que trasciende la formación de mano de obra y se orienta a construir ciudadanía, pensamiento crítico y justicia social. Para lograrlo, se debe dignificar el trabajo docente, asegurar condiciones laborales estables y justas, fomentar la participación democrática y devolver a la educación su carácter de derecho público y bien común (Poggi, 2006: pp. 10–11; Esteve, 2006: p. 35).

4.3 Formación profesional y mercado laboral saturado: la expansión educativa y el desplazamiento hacia la docencia en el modelo neoliberal

En México, el número de egresados de educación superior ha aumentado en la última década. Según el Sistema Integrado de Información de la Educación Superior (SIIES), entre 2014 y 2022 la cantidad de egresados creció un 37.3%, pasando de 715,401 a 982,141 personas. Este incremento ha saturado el mercado laboral, lo que ha provocado una caída sostenida de los salarios y ha puesto en duda que el título universitario siga siendo una garantía de inserción laboral y movilidad social.

Uno de los principales obstáculos que enfrentan los recién egresados es que les piden experiencia previa, pero no hay oportunidades para adquirirla. Esta paradoja profundiza su vulnerabilidad. Como señala la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2020), ellos concentran las tasas más altas de desempleo y subempleo, terminan en empleos mal pagados y, con frecuencia, en condiciones sin prestaciones ni estabilidad. Ante la falta de opciones, muchos jóvenes profesionistas aceptan empleos ajenos a su campo de formación bajo esquemas laborales precarios, lo que representa una pérdida de capital humano especializado y contribuye a la desvalorización del trabajo profesional. Marginson (2016) advierte que la masificación de la educación superior, sin una transformación estructural del mercado, ha generado una “inflación de credenciales” que socava las expectativas de los egresados.

El acelerado avance tecnológico también ha modificado las dinámicas laborales, generando nuevas demandas de habilidades. Sin embargo, muchas IES no han logrado adaptar sus programas académicos con la celeridad necesaria, lo que deja a sus egresados en desventaja. Como advierte Pérez Ruíz (2012), cuando las instituciones no actualizan sus planes de estudio, “condenan prácticamente a sus egresados al desempleo”. En este entorno de incertidumbre, una fracción significativa de jóvenes opta por continuar estudios de posgrado como estrategia para mejorar sus perspectivas laborales o postergar el ingreso a un mercado poco prometedor. Entre 2019 y 2023, la matrícula en programas de maestría aumentó 17.5% y en doctorado un 30%, según el SIIES.

Durante sus estudios de posgrado —y también fuera de ellos— muchos egresados encuentran en la docencia una vía para obtener ingresos. A pesar de que las condiciones laborales

en este sector son igualmente precarias, lo simbólico lo compensa parcialmente. El reconocimiento estudiantil, el sentido social de la tarea educativa y la posibilidad de incidir en la formación de nuevas generaciones otorgan un valor intangible que muchos consideran más significativo que una ocupación desvinculada de sus intereses, en su caso. Dubet (2013) señala que, en contextos de degradación estructural del trabajo, la realización simbólica puede convertirse en un factor decisivo para sostener la identidad profesional.

Esta inclinación hacia la docencia ha generado una sobreoferta de profesionales interesados en ingresar al sistema educativo. Este fenómeno permite a las IES mantener modelos de contratación precarizantes, al saber que siempre habrá profesionistas dispuestos a aceptar esas condiciones ante la falta de alternativas viables.

Una de las manifestaciones es la producción masiva de egresados, muchos de los cuales no cuentan con las competencias, conocimientos ni habilidades que demanda un mercado laboral competitivo y en constante transformación. La inserción laboral se vuelve entonces cada vez más compleja: los egresados enfrentan largos periodos de desempleo o se ven forzados a aceptar empleos de baja calidad (OIT, 2020).

En este escenario, el discurso neoliberal responsabiliza a los sujetos por su “fracaso” laboral, atribuyéndolo a su supuesta falta de preparación, sin considerar factores como la sobreoferta de profesionistas, la precarización del empleo o la desconexión entre los planes de estudio y el entorno productivo. Tal como afirma Foucault (2007), el neoliberalismo actúa como una forma de gubernamentalidad que transforma a los sujetos en empresarios de sí mismos, desplazando las causas estructurales hacia el plano individual.

Frente a este discurso, muchos optan por hacer un posgrado con la esperanza de mejorar su perfil profesional. Sin embargo, esta estrategia, lejos de romper el círculo vicioso, lo refuerza. Las IESP amplían su oferta de posgrados para aprovechar esa demanda, convirtiendo a los estudiantes en una nueva fuente de ingresos (Esteve, 2006: pp. 35–36, 52; Ávalos, 2006, p. 229).

Se consolida así un modelo educativo funcional al neoliberalismo. Las IESP emergen como las beneficiarias: aumentan su matrícula, diversifican su oferta académica, reducen costos mediante la precarización laboral y, en consecuencia, amplían sus márgenes de ganancia. En contraste, los estudiantes —especialmente aquellos provenientes de sectores populares— resultan ser los principales afectados. Pagan por una educación que no siempre garantiza calidad ni empleabilidad, y luego enfrentan un mercado laboral saturado que los obliga a seguir invirtiendo en formación sin seguridad de retorno (Torres, 2010).

Este ciclo configura una lógica perversa: un sistema que aparenta ofrecer oportunidades pero que, en realidad, reproduce desigualdades y convierte la educación en una mercancía sujeta a las reglas del mercado. Como señala Bourdieu (2000), el capital cultural deja de operar como vehículo de movilidad ascendente cuando el sistema educativo se somete a las dinámicas de acumulación y exclusión del capital económico. Romper este círculo implica recuperar el sentido público de la educación como derecho social, promover modelos alternativos centrados en la equidad y el bien común, y dignificar el trabajo docente.

4.4 Precariedad docente en Puebla: lectura regional desde la ENOE

En México, la precarización laboral del profesorado en instituciones privadas ha sido ampliamente documentada; sin embargo, el análisis regional permite visibilizar matices particulares. En el estado de Puebla, como señala Olivier Téllez (2007), el crecimiento del subsistema privado responde no sólo a la ampliación de la demanda educativa, sino a una lógica de flexibilización organizacional que facilita estructuras docentes reducidas y vínculos contractuales frágiles. Estas dinámicas forman parte de una tendencia nacional funcional al modelo neoliberal, que privilegia la eficiencia y la rentabilidad por encima del derecho social a la educación (Aboites, 2012). De acuerdo con lo anterior, se elige el Estado de Puebla por ser el tercero con mayor cantidad de IESP, sólo después de la Ciudad de México y del Estado de México. En promedio, durante el periodo 2005 a 2024, en Puebla hubo 8,496 docentes y 151,673 alumnos, de acuerdo con el SIIES (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024).

Para profundizar en esta problemática, se llevó a cabo un análisis cuantitativo mediante los microdatos de la ENOE, focalizado en el estado de Puebla. Para los años 2006 y 2008 se utilizaron los datos del segundo trimestre, considerando que, generalmente, es el más estable del año; sin embargo, de 2010 a 2024 se utilizaron los datos del primer trimestre, debido a que, a partir de 2010, el cuestionario ampliado sólo fue aplicado en ese trimestre por la ENOE (en los demás trimestres sólo aplicó el cuestionario básico). Se emplearon los registros del Cuestionario Ampliado 1 (COE1) y del módulo Sociodemográfico (SDEM), que incluyen información clave sobre prestaciones laborales, contratación, seguridad social, ingreso, jornada laboral y afiliación sindical. La selección de trimestres específicos entre 2006 y 2024 respondió a criterios de comparabilidad y consistencia metodológica. Para evitar traslape de las muestras (y garantizar la independencia entre ellas), la estimación se realizó bianual; mientras que la identificación ocupacional se realizó mediante los códigos 1300 (hasta 2012) y 2321 del SINCO (INEGI, 2011) (a partir de 2013), ambos referidos al profesorado de educación superior. Dado que la muestra de la ENOE para docentes universitarios en Puebla es relativamente pequeña, algunas de las estimaciones no resultan significativas (y representativas de la situación del estado), por lo que los datos no se utilizan para establecer conclusiones determinantes, sino para aportar un marco descriptivo que dialogue y apoye la revisión teórica del fenómeno.

Desde el marco propuesto por Cano (1998), la precariedad laboral se puede caracterizar mediante cuatro dimensiones objetivas: la temporalidad, que señala la inestabilidad y brevedad de los contratos, así como jornadas de trabajo incompletas; la vulnerabilidad, que evidencia la indefensión del docente ante la ausencia de respaldo institucional; la insuficiencia salarial, y la desprotección laboral, que contempla la carencia de prestaciones sociales básicas. Estas dimensiones fueron operativizadas mediante variables específicas de la ENOE y se presentan en el anexo, como expresión empírica de la precarización docente en el contexto neoliberal poblano.

Para cada tipo de IES, se calcularon: porcentajes anuales promedio de docentes sin acceso a diversas prestaciones laborales, promedios de salarios reales ajustados a precios de 2018 para asegurar su comparabilidad interanual, promedios de horas laboradas por semana, comparaciones entre niveles de precariedad por tipo de institución.¹

¹ Un elemento metodológico clave fue la distinción entre IES públicas y privadas, realizada a través de la variable TUE2, que permite diferenciar el tipo de institución en la que labora cada docente. Se realiza el análisis de IES

Aunque se contempló la variable de género, no se identificaron diferencias estadísticamente significativas en las condiciones laborales, por lo que no se presentó un desglose por género. En cambio, la edad se consideró como un elemento contextual, ya que se observaron diferencias entre docentes de IES públicas y privadas. El análisis pone de relieve la vulnerabilidad estructural que enfrentan los profesores en la educación superior, especialmente en el ámbito privado.

5. Resultados

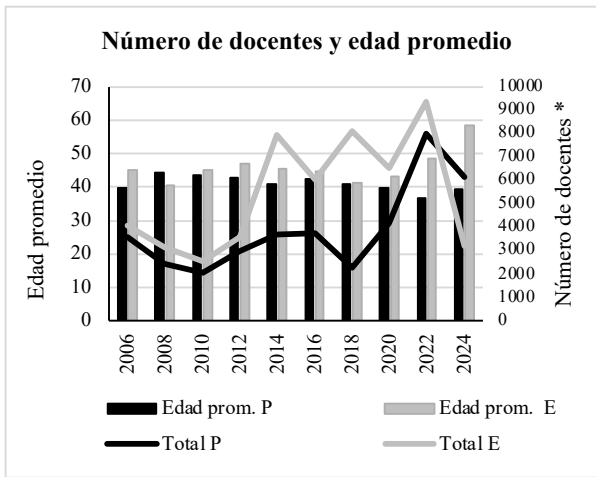
En las gráficas siguientes, se utiliza la nomenclatura “P” para referir a IES privadas, y con “E” se distingue a las IES públicas o estatales. Los resultados del análisis se detallan a continuación:

La edad promedio de los docentes en IES privadas fue de 40 años, y para las públicas, fue de 45 años, con tendencia creciente (Gráfica 1). El hecho de que el profesorado de IES privadas sea más joven coincide con lo descrito por Gil Antón (2008), quien señala que estas instituciones recurren a docentes con trayectorias más cortas y contratos flexibles como parte de su modelo de reducción de costos.

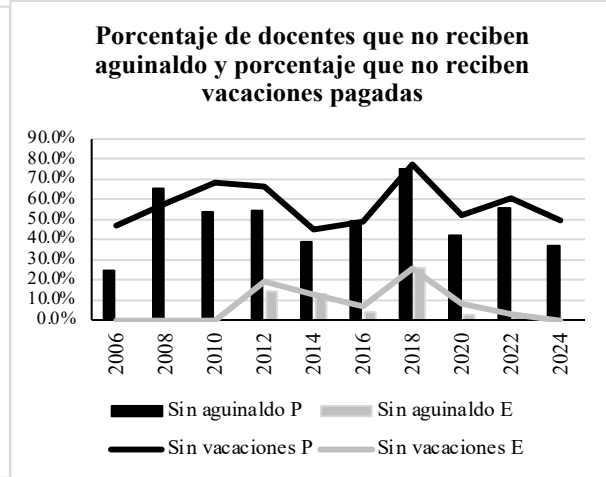
El 48% de docentes de IES privadas no recibe aguinaldo, y el 56% no goza de vacaciones pagadas. En IES públicas, sólo el 8% y el 9%, respectivamente, no recibe estas prestaciones (Gráfica 2). La alta proporción de docentes en privadas sin prestaciones confirma la tendencia de desprotección laboral descrita por Anaya Torres (2025) y De la Garza (2000), para quienes la flexibilidad neoliberal implica la eliminación sistemática de derechos básicos. Los mayores niveles de carencias se observan en 2008 y en 2018. En 2008, la crisis financiera internacional repercutió en México con restricciones presupuestales y ajustes en las instituciones de educación superior, lo que se tradujo en un aumento de la contratación flexible y la reducción de prestaciones laborales para los docentes (Banco de México, 2009). Por su parte, en 2018, la persistencia de la Reforma Educativa de 2013 y la incertidumbre generada por el cambio de gobierno mantuvieron un escenario de precariedad, ya que las reglas del Servicio Profesional Docente seguían vigentes hasta ese año, limitando la estabilidad y el acceso a prestaciones sociales (Gobierno de México, 2013; Secretaría de Gobernación, 2018).

públicas sólo con fines comparativos.

Gráfica 1. Edad promedio de los docentes



Gráfica 2. Aguinaldo y vacaciones



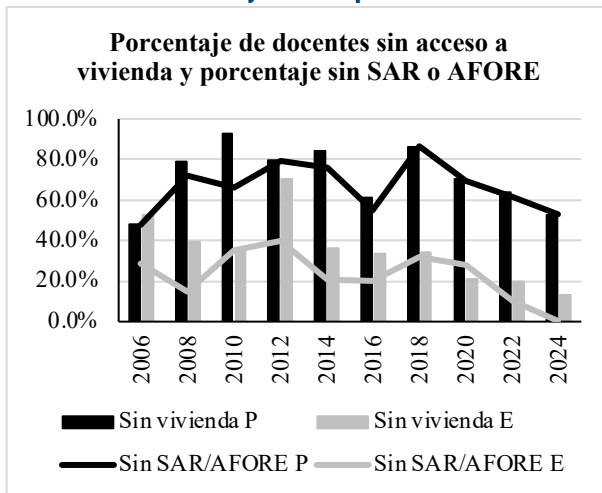
Fuente: Elaboración propia con datos de la ENOE. ENOE 2006 y 2008 (T2) para el resto (T1).

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENOE 2006 y 2008 (T2) para el resto (T1).

En IES privadas el 68% no tiene acceso a vivienda, y el 64% no tiene SAR o AFORE. En públicas, los porcentajes son 33% y 22% respectivamente (Gráfica 3). Los niveles de desprotección en vivienda y retiro reflejan la vulnerabilidad estructural mencionada por Standing (2014) y Lorey (2016), quienes describen la inseguridad permanente como un rasgo constitutivo del “precarizado”.

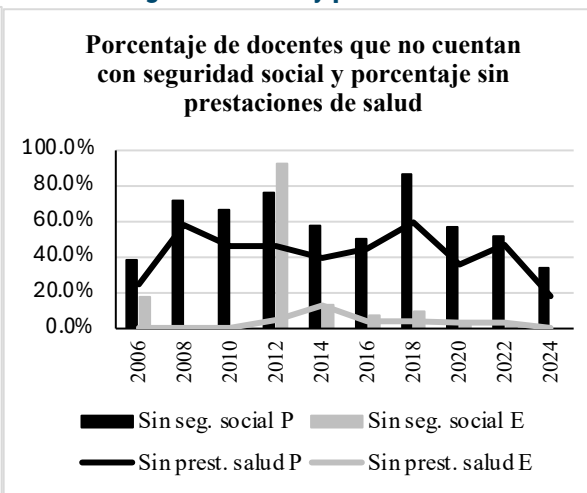
La ausencia de seguridad social en más de la mitad del profesorado privado coincide con la lógica empresarial documentada por Harvey (2007) y Ball (2012), donde las instituciones asumen criterios de mercado y externalizan riesgos laborales. En la Gráfica 4, se observa también que existieron mayores carencias para los docentes de IES privadas que en públicas. Sólo en 2012 hubo un mayor número de docentes de IES públicas sin acceso a seguridad social. En ese año, diversos estudios evidenciaron que más del 70% del profesorado en universidades públicas se encontraba bajo esquemas temporales o de asignatura, sin acceso pleno a seguridad social ni prestaciones, lo que reflejaba la precariedad estructural del sistema y anticipaba el debate que desembocaría en la Reforma Educativa de 2013 (Silva Montes y Gutiérrez Lozano, 2020).

Gráfica 3: Vivienda y fondos para el retiro



Fuente: Elaboración propia con datos de la ENOE. ENOE 2006 y 2008 (T2) para el resto (T1).

Gráfica 4: Seguridad social y prestaciones de salud



Fuente: Elaboración propia con datos de la ENOE 2006 y 2008 (T2) para el resto (T1).

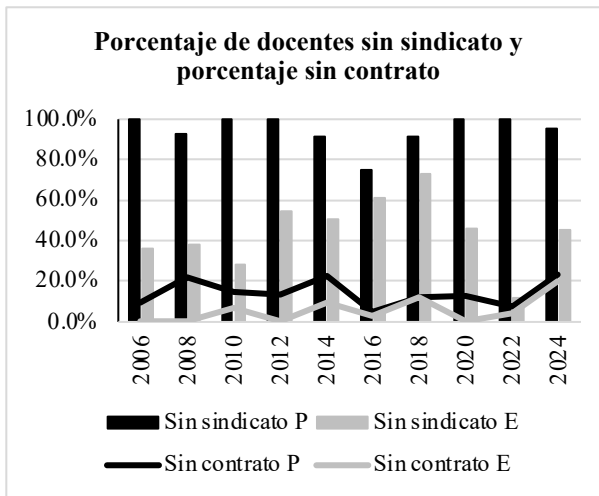
En IES privadas, el 96% no está sindicalizado y el 14% no tiene contrato escrito. En públicas sólo el 6% no tiene contrato escrito, y el 45% no está sindicalizado (Gráfica 5). Los bajos niveles de sindicalización y la precariedad contractual confirman lo planteado por Robertson y Dale (2002) y Slaughter y Rhoades (2004): el neoliberalismo desarticula mecanismos colectivos de protección y favorece relaciones laborales atomizadas.

Las jornadas laborales promedian 3.9 horas diarias en las instituciones privadas, donde se observa una tendencia creciente de 2012 a 2020. Sin embargo, entre 2020 y 2022 se registra una disminución, probablemente asociada a la pandemia de COVID-19, que repercutió de manera significativa en la economía mundial y afectó con mayor fuerza a los docentes de IES privadas. En contraste, en las instituciones públicas el promedio es de 4.5 horas diarias (Gráfica 6). Las jornadas reducidas y fragmentadas en el sector privado coinciden con los hallazgos de Gil Antón (2008), quien señala que el trabajo por hora-clase obliga a los docentes a dispersar su empleo en varias instituciones sin estabilidad real.

El salario real promedio (a precios de 2018) fue de \$345 en privadas y \$395 en públicas. A partir de 2018 se observa un aumento, atribuible al incremento del salario mínimo, aunque siguen siendo menores a dos salarios mínimos actuales (Gráfica 7). Los salarios por debajo de dos mínimos corroboran el diagnóstico de Cano (1998) y el de De Ibarrola (2005): la insuficiencia salarial es parte estructural de la flexibilización laboral neoliberal y limita el desarrollo profesional docente.

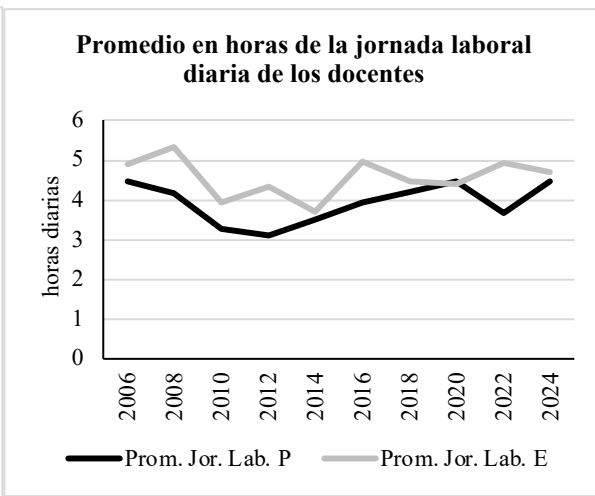
En la Tabla 1 se presentan los promedios de carencias de prestaciones laborales, junto con sus coeficientes de variación (CV), calculados considerando el diseño de muestreo complejo de la ENOE para el año y trimestre correspondientes. El CV se utiliza como medida de precisión estadística: valores menores a 15% se consideran confiables, mientras que valores superiores deben interpretarse con cautela, ya que reflejan una menor estabilidad en la estimación.

Gráfica 5: Sindicalización y contrato por escrito



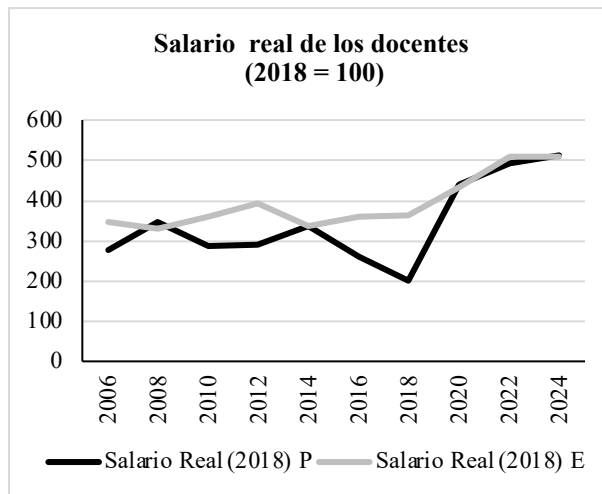
Fuente: Elaboración propia con datos de la ENOE. la ENOE 2006 y 2008 (T2) para el resto (T1).

Gráfica 6: Horas de trabajo por día



Fuente: Elaboración propia con datos de 2006 y 2008 (T2) para el resto (T1).

Gráfica 7: Salario real promedio por hora-clase



Fuente: Elaboración propia con datos de la ENOE 2006 y 2008 (T2) para el resto (T1).

El análisis de las condiciones laborales de los docentes en las Instituciones de Educación Superior en el estado de Puebla evidencia un panorama generalizado de precariedad, particularmente en las instituciones privadas. A pesar de los altos requerimientos académicos, tecnológicos y pedagógicos que se exigen a los docentes —como posgrados, bilingüismo, dominio de plataformas digitales, experiencia docente—, las remuneraciones no se han incrementado proporcionalmente, ni se otorgan prestaciones básicas.

Tabla 1. Comparativo de carencia de prestaciones. Promedios del periodo de 2006 a 2024

Sin acceso a:	Docentes de IES Privadas		Docentes de IES Públicas	
	% promedio	CV	% promedio	CV
Sindicato	96%	2%	45%	10%
Contrato	14%	20%	6%	42%
Aguinaldo	48%	9%	8%	35%
Vacaciones	56%	8%	9%	31%
Vivienda	68%	6%	33%	12%
SAR o AFORE	64%	6%	22%	12%
Seguro Social	55%	9%	7%	30%
Pres. de salud	40%	12%	4%	44%
Promedio del periodo				
Edad	40 años	2%	45 años	2%
Jornada laboral	3.9 horas	4%	4.5 horas	3%
Salario real (por hora-clase)	\$345	6%	\$395	3%

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENOE. Estimaciones realizadas con diseño de muestreo complejo (estratos, UPM y factores de expansión). El coeficiente de variación (CV) se reporta como medida de precisión estadística.

Los datos muestran que, en promedio, más del 50% de los docentes en IES privadas carecen de acceso a prestaciones fundamentales como seguridad social, aguinaldo, vacaciones pagadas o fondos de retiro. Además, deben asumir los costos de los materiales y equipos que utilizan para impartir clases en línea o híbridas, sin compensación por la propiedad intelectual de los contenidos que producen.

En las IES públicas, si bien las condiciones son mejores, el modelo basado en estímulos ha generado una distorsión que prioriza la productividad cuantitativa sobre la calidad docente. Esto también impacta la vida académica y la formación de los estudiantes.

6. Conclusiones

Los hallazgos de este estudio permiten concluir que la precariedad laboral docente en educación superior es un fenómeno estructural, sostenido y reproducido por el modelo neoliberal que domina las políticas educativas en México. Lejos de ser una disfunción, la precarización opera como un mecanismo funcional que permite a las instituciones —sobre todo a las privadas— maximizar ganancias mediante la flexibilización del empleo académico, el recorte de derechos laborales y la sobreexplotación del trabajo docente.

Esta lógica ha transformado profundamente el papel del profesorado, que deja de ser un sujeto social con derechos y capacidades formativas para convertirse en un agente subordinado al mercado. Las fronteras entre educación y negocio se diluyen, mientras una

racionalidad empresarial redefine el conocimiento como un insumo productivo y debilita su dimensión crítica y social. Estos cambios generan impactos directos en la calidad educativa: aprendizajes superficiales, desmotivación del profesorado y deterioro del vínculo pedagógico. Además, la precarización simbólica erosiona la identidad profesional docente y el reconocimiento social de su labor.

El análisis cuantitativo con datos de la ENOE confirma varias dimensiones objetivas de la precariedad: bajos salarios, falta de prestaciones, inestabilidad contractual, jornadas fragmentadas y ausencia de sindicalización. Estas condiciones afectan no sólo la calidad de vida de los docentes, sino también su capacidad para desarrollar una práctica pedagógica significativa. La precariedad también repercute en los egresados universitarios, que enfrentan un mercado laboral saturado, inestable y mal pagado. En muchos casos, esto los lleva a incorporarse a la docencia en condiciones igualmente precarias, perpetuando así el ciclo de vulnerabilidad laboral.

Frente a este escenario, resulta urgente recuperar el carácter público, social y ético de la educación. Esto exige que el Estado asuma un papel activo en la garantía de condiciones laborales dignas para el profesorado, la regulación de la expansión del sector privado bajo criterios de equidad y calidad, y la promoción de un modelo educativo centrado en la formación integral de los ciudadanos. Romper el círculo vicioso de la precariedad docente no es sólo una cuestión laboral: es una tarea estratégica para avanzar hacia una sociedad más justa, democrática y con futuro. Los y las docentes deben ser reconocidos no como engranajes reemplazables, sino como actores fundamentales del desarrollo nacional, cuya dignidad profesional es inseparable de la calidad educativa para las nuevas generaciones.

7. Referencias

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación: Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982–2010)*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. https://publicaciones.xoc.uam.mx/TablaContenidoLibro.php?id_libro=393
- Acevedo, F. (2021). La mercantilización de la producción y de la difusión del conocimiento y sus efectos: Los universitarios como sujetos sujetados. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34): 145–155. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.984>
- Anaya Pedraza, P. A. (2024). *Precariedad laboral de los profesores temporales en universidades mexicanas. Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (96): 65–86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10001312>
- Anaya Torres, E. D. (2025). *Las voces de los nadies. Precariedad laboral en docentes universitarios. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 55(1): 277–302. <https://rlee.iberomx/index.php/rlee/article/view/666/2020>
- Apple, M. W. (2001). *Educating the “right” way: markets, standards, God, and inequality*. Oxfordshire: RoutledgeFalmer.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. 3 ed. New York: RoutledgeFalmer.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2024). *Anuario estadístico de la población escolar en educación superior 2023–2024*. <https://anuario.anuies.mx/>
- Ávalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En E. Tenti Fanfani (comp.) *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. (pp.

- 209-237). Buenos Aires: Siglo XXI. https://www.academia.edu/84873789/El_Oficio_de_docente_vocaci%C3%B3n_trabajo_y_profesi%C3%B3n_en_el_siglo_XXI_Tenti_Fanfani_Emilio
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2): 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
 - Ball, S. J. (2012). *Global education Inc.: new policy networks and the neo-liberal imaginary*. Oxfordshire: Routledge.
 - BancodeMéxico. (2009). *Informe anual 2008*. México: BancodeMéxico. <https://www.banxico.org.mx/publicaciones-y-prensa/informes-anuales/%7B27E0486F-9932-63AA-548C-7B325FF-8C46E%7D.pdf>
 - Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.
 - Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
 - Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso.
 - Brunner, J. J. (2005). *Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: bases para un nuevo contrato*. En: H. Courard (ed.) *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*, (pp. 45-86). Santiago de Chile: FLACSO. <https://flacso.cl/biblioteca/product/politicas-comparadas-de-educacion-superior-en-america-latina/>
 - Cano, E. (1998). *La lógica de la precariedad laboral: el caso de la industria valenciana del mueble (estrategias de flexibilidad, desconcentración productiva)*. Cuadernos de Relaciones Laborales, (13): 207-227. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=165305>
 - Cruz Castro, C. (2017). *La mercantilización y sus efectos sobre la calidad de la educación superior en México (Tesis doctoral, Universidad Veracruzana)*. DOI: 10.13140/RG.2.2.11540.88964
 - De Ibarrola, M. (2005). *Nuevas condiciones del trabajo académico en México*. *Perfiles Educativos*, 27(109): 6-26.
 - De la Garza Toledo, E. (2000). *Flexibilidad del trabajo: discurso y construcción social*. *Región y Sociedad*, 12(19), 31-81. <https://www.scielo.org.mx/pdf/regsoc/v12n19/v12n19a2.pdf>
 - De Lissovoy, N. (2015). *Education and emancipation in the neoliberal era: being, teaching, and power*. New York: Palgrave Macmillan.
 - Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires: Amorrortu.
 - Escudero, T. (2003). *La mejora de la escuela: entre la ética y la política*. *Revista de Educación*, (331), 19-42.
 - Esteve, J. M. (2006). *Identidad y desafíos de la condición docente*. En E. Tenti Fanfani (comp.) *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp.19-70). Buenos Aires: Siglo XXI. https://www.academia.edu/84873789/El_Oficio_de_docente_vocaci%C3%B3n_trabajo_y_profesi%C3%B3n_en_el_siglo_XXI_Tenti_Fanfani_Emilio
 - Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
 - Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
 - Freud, S. (2021 [1927]). *El porvenir de una ilusión*. Buenos Aires: Amorrortu.
 - García Hoz, V. (1981). *La calidad de la educación: Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales: Ponencias de un seminario*. Instituto de Pedagogía San José de Calasanz. ISBN 978-84-00-04803-7
 - Gil Antón, M. (2008). *Los académicos en instituciones privadas que captan demanda. Una aproximación a otros actores, hoy en la sombra*. *Revista de la Educación Superior*,

37(145): 115-121. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=So185-27602008000100010&script=sci_arttext

- Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Chicago; Haymarket Books.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Hernández, J. M., I. Llamas y N. Garro (2012). El mercado de trabajo de los trabajadores de la educación. En E. De la Garza Toledo (Coord.), *La situación del trabajo en México, 2012: El trabajo en la crisis* (pp. 313-344). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa; Plaza y Valdés. https://sotraem.izt.uam.mx/wp-content/uploads/2022/08/2012_Situaciondeltrabajo.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2011). *Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones (SINCO)*. Aguascalientes: INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/metodologias/est/sinco_2011.pdf
- INEGI (2024). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), población de 15 años y más de edad*. Aguascalientes: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/>
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Laval, C., & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad: gobernar la precariedad*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72(4): 413-434. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x>
- Médor Bertho, D. (2020). ¿Autoempleados a falta de algo mejor? Crítica del discurso sobre la precariedad laboral desde la experiencia de un grupo de independientes. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales*, 29(57): 88-114. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2395-86692020000100088&script=sci_arttext
- Olivier Téllez, G. (2007). *Educación superior privada en México: Veinte años de expansión, 1982-2002* (Colección Más Textos; 29). Universidad Pedagógica Nacional. <https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial/catalogo?view=article&id=848&catid=27>
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2020). *Global employment trends for youth 2020: technology and the future of jobs*. Geneve: ILO. <https://www.ilo.org/publications/major-publications/global-employment-trends-youth-2020-technology-and-future-jobs>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD. DOI: 10.1787/69096873-en
- Pérez Rivas, A. (2005). Transformaciones en la profesión académica: Nuevas formas de organización y trabajo en las universidades privadas. *Perfiles Educativos*, 27(110), 28-49.
- Pérez Ruiz, A. (2012). Desigualdad, mercado laboral y educación superior en América Latina. *El Cotidiano*, (176), 47-55. <https://elcotidianoenlinea.azc.uam.mx/index.php/numeros-por-articulos/no-176-educacion-y-violencia/desigualdad-mercado-laboral-y-educacion-superior-en-america-latina>
- Poggi, M. (2006). Prólogo. En E. Tenti Fanfani (comp.) *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI. <https://www.acade->

- mia.edu/84873789/El_Oficio_de_docente_vocaci%C3%B3n_trabajo_y_profesi%C3%B3n_en_el_siglo_XXI_Tenti_Fanfani_Emilio__
- Presta, A. (2021). Subjetividad neoliberal y captura del deseo. *Revista Pensamiento Situado*, 9(1), 34–52.
 - Rama, C. (2010). *Nuevos escenarios de la educación superior en América Latina*. 2 ed. Quito: Universidad Central del Ecuador, Facultad de Ciencias Administrativas. https://www.academia.edu/48937148/Nuevos_escenarios_de_la_educaci%C3%B3n_superior_en_Am%C3%A9rica_Latina
 - Robertson, S., y R. Dale (2002). Local states of emergency: The contradictions of neo-liberal governance in education in New Zealand. *British Journal of Sociology of Education*, 23(3): 463–482. <https://doi.org/10.1080/0142569022000015472>
 - Rodríguez-Gómez, R. (2019). Autonomía universitaria y rendición de cuentas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82): 879–895. <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/7268791>
 - Romo, M. (s.f.). *Universidades privadas en México: Mercado, calidad y segmentación* [Documento de trabajo, Universidad Autónoma de Puebla].
 - Sandel, M. J. (2020). *La tiranía del mérito: ¿qué ha sido del bien común?* Barcelona: Debate.
 - Secretaría de Educación Pública (2013). *Resumen ejecutivo [de la Reforma Educativa]*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198655/4-Resumen_Ejecutivo.pdf
 - Secretaría de Educación Pública (2024). *Sistema Integrado de Información de la Educación Superior (SIIES)*. UNAM. <https://www.siies.unam.mx/>
 - Silva Montes, C. y A. Gutiérrez Lozano (2020). La Reforma Educativa de 2013 y sus efectos en la precarización del trabajo docente en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(140). <http://cathi.uacj.mx/20.500.11961/26020>
 - Slaughter, S. y G. Rhoades (2004). *Academic capitalism and the new economy: markets, state, and higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University.
 - Solares, I. G., y H. Vera (2023). Precariedad laboral y desigualdad salarial entre profesores universitarios: El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). *Perfiles Educativos*, 45(182), 45–68. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.61081>
 - Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del sur*. Bogotá: Siglo del Hombre.
 - Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Madrid: Akal.
 - Srnicek, N. (2017). *Platform capitalism*. Cambridge, UK: Polity Press.
 - Standing, G. (2011). *The precariat: the new dangerous class*. London: Bloomsbury Academic.
 - Standing, G. (2014). *El precariado: una nueva clase social*. Barcelona: Pasado y Presente.
 - Terán-Yépez, E. F. y A. M. Guerrero-Mora, (2020). Teorías de emprendimiento: revisión crítica de la literatura y sugerencias para futuras investigaciones. *Revista Espacios*, 41(7), 7–23. <http://www.revistaespacios.com/a20v41n07/20410707.html>
 - Torres, C. A. (2010). Educación superior y globalización neoliberal en el siglo XXI: siete tesis iconoclastas. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 1(1), 69–72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6494123>
 - UNESCO (2024). *Higher education institutions as employers: Ensuring decent working conditions (SDG briefs series)*. Document code: ED/HE/IESALC/IP/2024/59 Rev.

Paris: UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391205?posInSet=1&queryId=720984b5-aae6-47c5-bc77-fba27d97646f>.

- Villavicencio, G. (2021). Hablemos sobre meritocracia: ¿qué es y por qué no funciona? Nexos. Ene 28, 2021. https://www.academia.edu/download/66117260/Hablemos_sobre_meritocracia_que_es_y_por_que_no_funciona_Economia_y_sociedad.pdf
- Zorrilla Fierro, M. (2016). La evaluación educacional en países de América Latina y el Caribe. Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 24(4): 9-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5608256>
- Žižek, S. (2008). En defensa de la intolerancia. Madrid: Sequitur. <https://es.scribd.com/document/123687044/En-Defensa-De-La-Intolerancia-Slavoj-Zizek-pdf>

Anexo

Tabla A1. Variables seleccionadas de la ENOE y su relación con dimensiones de precariedad laboral

Código	Recodificación	Significado	Valores	Dimensión de precariedad
P3L1	AGUINALDO	Recibe aguinaldo	1 = Sí, Blanco = No aplica	Desprotección laboral
P3L2	VACACIONES	Recibe vacaciones pagadas	2 = Sí, Blanco = No aplica	
P3M1	VIVIENDA	Tiene acceso a INFONAVIT o FO-VISSSTE	1 = Sí, Blanco = No aplica	
P3M4	SAR AFORE	Tiene acceso s SAR o AFORE	4 = Sí, Blanco = No aplica	
SEG_SOC	SEG_SOC	Acceso a instituciones de salud	1 = Sí, 2 = No, 3 = No especificado	Desprotección laboral Y Vulnerabilidad
MEDI-CA5C	PREST_SALUD	Prestaciones de salud	1=sin prestaciones, 2=sólo inst. de salud, 3= inst. de salud y otras prestaciones, 4= No inst. de salud pero sí otras, 5=no especificado	
P3I	SINDICATO	Pertenece a algún sindicato	1 = Sí, 2 = No, 3 = No sabe	Vulnerabilidad
P3J	CONTRATO	Contrato por escrito	1 = Sí, 2 = No, 9 = No sabe	Vulnerabilidad y temporalidad
ING7C	SALARIOS MIN	Nivel de ingresos en salarios mínimos	1= hasta 1, 2= 1 a 2, 3=2 a 3, 4=3 a 5, 5=más de 5, 6=no recibe, 7=no especificado	Insuficiencia salarial
P5C_THRS	HRS/SEM	Total de horas trabajadas en la semana	Total horas, 999 = no especificado	Temporalidad
P5C_TDIA	DIAS/SEM	Total de días trabajados en la semana	Total días, 9 = no especificado	
TUE2	TIPO EMPRESA	Tipo de empresa	3 = pública, 4 = privada	No aplica
EDA	EDAD	Edad	Número de años	

Fuente: Elaboración propia.