

Política salarial de competitividad. El caso de los maestros de secundaria 1993-2003¹

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIV, núm. 1, pp. 113-133

Manuel Sánchez Cerón
Francisca Ma. del Sagrario Corte Cruz
Universidad Pedagógica Nacional, Puebla

I. RECUESTO NECESARIO

Analizar las nuevas formas de pago al trabajo en general, y al de los trabajadores de la educación en particular pareciera innecesario si no fuera porque esto, en las dos últimas décadas, ha cambiado. En el caso de México los salarios habían estado condicionados por dos factores: por un lado, los mecanismos de negociación colectiva con la participación de los sindicatos, los cuales perdieron fuerza e importancia en la década de los noventa y, por otro, el comportamiento de la inflación. Los salarios, por otra parte, se completan con montos obtenidos a través de lo que se conoce como prestaciones sociales: antigüedad, servicio médico, despensa, prima vacacional, aguinaldo y otros, las cuales fueron conquistadas con los esfuerzos de los trabajadores a través de sus sindicatos. Algunas de estas conquistas se están modificando, repercutiendo seriamente en las percepciones de los maestros de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y al mismo tiempo están transformando las relaciones entre éstos, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Una primera revisión bibliográfica sobre los salarios de los profesores de educación básica para América Latina muestra que existen pocos trabajos que aborden este importante aspecto de la vida de los trabajadores de la educación.

¹ Una primera versión de este trabajo fue presentada como ponencia en el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, convocado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en Manzanillo, Colima, en noviembre de 2001. Sin embargo, el trabajo para aquel evento sólo consideró el análisis hasta 2000.

Para el caso de la región, en general, existen dos estudios panorámicos. Uno de ellos es de Psacharopoulos y colaboradores (1996), quienes concluyen que los maestros de Argentina, Bolivia, Brasil, Perú y Uruguay ganan en promedio menos que los empleados públicos y privados; sin embargo, los maestros de Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Honduras, Panamá y Venezuela ganan en promedio más que el grupo de empleados públicos y privados. No obstante, hay que señalar que estos autores compararon los salarios de un sector muy amplio de la fuerza de trabajo con los profesores de educación básica, lo cual obliga a establecer algunas reservas sobre el caso.

Otro estudio es el de Liang (1999) quien, a mediados de los noventa, estimó los salarios de los profesores que integran este sector desde preescolar hasta la universidad en nueve países latinoamericanos. El grupo con el que Liang comparó constituye el sector formal que trabaja más de 20 horas a la semana. Los resultados muestran que los maestros de Colombia, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Panamá, Uruguay y Venezuela perciben salarios más altos. Sin embargo, este estudio, como el anterior, muestra que en algunos casos los salarios de los maestros son más altos que los de otros empleados. Esto sugiere profundizar este fenómeno puesto que, en el caso de Liang, el estudio incluye todos los niveles, mientras Psacharopoulos y colaboradores consideraron sólo a los maestros de educación básica.

Para el caso de México, Santibáñez (2002) señala que los maestros de educación básica ganan más por hora, en promedio, que otros profesionistas. Apunta también que la docencia es más atractiva para las mujeres; no obstante, el trabajo reitera que el nivel absoluto de los salarios permanece por debajo del nivel promedio de otras profesiones. Sin embargo, un aspecto que hay que destacar es que si bien el salario magisterial es, en términos absolutos, más alto, no lo es si se toma en cuenta que los maestros trabajan menos horas que el grupo laboral con el que se compara. Por otro lado, aun cuando el estudio considera el programa de Carrera Magisterial (CM), éste incentiva sólo a un sector de profesores que se ha incorporado al programa pero no de aquellos que se encuentran fuera del mismo.²

Otro estudio que aborda el comportamiento de los salarios de los profesores de nivel superior y los de educación primaria en dos décadas (1976–1995), realizado por Silva Ruiz y colaboradores (1995), muestra que, por un lado, el salario de los profesores está atravesado por diversas prestaciones que integran sus percepciones y, por otro, los resultados apuntan a

² Por ejemplo, Santibáñez apunta que, para el año 2000, el número de docentes incorporados a la CM es de 625 mil en la categoría "A", que representa 95% y el resto se encuentra en distintas categorías. Este programa está constituido con cinco categorías (A, B, C, D y F).

que el salario real de los profesores de educación superior respecto de los docentes de primaria se encuentra mediado por la negociación individual relacionada con las evaluaciones al desempeño profesional. También señala que dicha negociación ha permitido que un porcentaje de profesores universitarios pueda obtener mejores ingresos; la caída del salario real, a partir del salario base de los profesores, ha sido constante.³

Por su parte, este trabajo es un estudio de caso que tuvo como objetivo analizar el comportamiento salarial de los profesores de una escuela secundaria pública. Caracteriza a estos trabajadores de la educación y sus salarios en un proceso de diferenciación durante 1993-2003 impuesto por un programa de incentivo salarial denominado CM, resultado de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México (ANMEB) en 1992, que establece el pago al factor trabajo con criterios de competitividad y eficiencia.

Está estructurado, fundamentalmente, en tres apartados. En una primera parte se presentan algunos rasgos de estos profesores y sus características como trabajadores para entender su actividad profesional y sus percepciones económicas. En la segunda se estudia la evolución de sus salarios desde el ciclo escolar 1993-1994 hasta 2002-2003, comparando las percepciones de los profesores inscritos en el programa de CM, y haciendo hincapié en los impactos que este programa tiene en los docentes de una secundaria pública en el estado de Tlaxcala;⁴ finalmente se presentan algunas notas de carácter reflexivo para seguir estudiando este fenómeno en la reciente reforma educativa.

³ Conviene señalar que un estudio de Ibarrola (1995), con los datos de Silva Ruiz y colaboradores, analizados con otros indicadores como los salarios traducidos a salarios mínimos legales en los mismos años, apunta que a partir de 1990 los profesores de primaria lograron un incremento sostenido del salario base, que en 1994 representaba el 38% del promedio de 1980. Sin embargo, este fenómeno está asociado al establecimiento de un escalafón horizontal traducido en una evaluación al desempeño cuyos montos son parte del salario base y, por otro lado, la evaluación de los salarios universitarios fueron influidos por las propuestas de sus organizaciones sindicales.

⁴ La evolución de los salarios estudiados corresponde a profesores que se desempeñan en una secundaria pública localizada en el municipio de Xicohtzinco entre dos capitales del centro del país: Puebla y Tlaxcala. Se trata de una institución que tiene casi tres décadas de haber sido fundada. Es una escuela típica de este sistema y, al mismo tiempo, una de las más grandes en el estado de Tlaxcala. Se fundó en los años setenta y fue creciendo de manera sistemática hasta constituirse en una escuela con muchos conflictos, tanto de carácter político sindical como de relación entre los profesores y los comités de padres de familia. Está situada a orilla de la carretera Puebla-Tlaxcala y se ubica en un corredor industrial muy importante en esta entidad, promovido en la década de los setenta por el gobernador Sánchez Piedras (1975-1981), quien mostró un apoyo decidido para que esta región iniciara un proceso acelerado de industrialización.

Es importante señalar que se encontraron dificultades para disponer de información confiable sobre los salarios de los profesores de educación básica y, particularmente, con los de educación secundaria, ya sea a través de series estadísticas u otros documentos sistematizados. Así, como estrategia metodológica, se revisaron las nóminas de pago de los profesores (las cuales concentran las prestaciones y el salario base), lo cual permitió elaborar los cuadros que se analizan en este estudio. Esta información se vació en ellos, y posteriormente se cotejó con los talones de cheque de algunos profesores que mostraron interés en participar en este trabajo. Algunos datos ausentes en la nómina, pero necesarios para el trabajo, se cubrieron con la información de relaciones de personal que se archivan en la institución.

Por otro lado, como éste es un estudio de caso, se profundizó en los detalles que muestran cómo se ha ido incrementando el salario de los profesores inscritos en el programa de CM,⁵ así como de aquellos que no han podido ingresar a él. Asimismo, sólo se consideró el caso de los profesores de Tiempo Completo (T/C),⁶ cuyas percepciones permiten observar cuáles han sido las modificaciones que han sufrido en sus salarios durante el periodo estudiado.

En este análisis se consideró solamente el salario nominal o base (concepto 07) de la remuneración a los profesores y no las prestaciones como prima vacacional, antigüedad, quinquenios y otras. Un ejemplo de las prestaciones y descuentos a los profesores de este nivel se muestra en el cuadro 1.

En el trabajo tampoco se consideran las deducciones por préstamos, créditos, seguros de vida y otros. Los datos, como ya se apuntó, se obtuvieron de las copias de las nóminas que los profesores firman cuando reciben su salario. Todas las nóminas analizadas corresponden a noviembre de los años 1993 a 2002 respectivamente.

⁵ La Carrera Magisterial (CM) es un programa reciente de incentivo salarial producto de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, con el cual se puso en marcha una profunda reforma educativa de carácter neoliberal sustentada en criterios de competitividad y eficiencia. El programa es parte central de este Acuerdo, que va acompañado de la reformulación de los contenidos y materiales educativos, así como de la llamada federalización de la educación. Fue reformulado en 1998. Actualmente, evalúa seis factores: grado académico, preparación profesional, cursos de actualización, antigüedad, desempeño profesional y aprovechamiento escolar con una ponderación porcentual de 15, 28, 17, 10, 10 y 20 puntos respectivamente, que suman un total de 100. Por otro lado, la CM está constituida con cinco categorías (A, B, C, D y E), cuyos aumentos directos al salario van de 7 a 9 horas. Hay que señalar que hasta la reestructuración de CM en 1998, estos incrementos fueron de 24.5% hasta 54.2 % directos al salario (SEP-SNTE, 1998; Blanco Lerín, 1996: 23).

⁶ Para el caso de esta escuela, el total de profesores para el ciclo escolar 2002-2003 es de 47, de los cuales sólo nueve son de tiempo completo. No se consideran a los directivos ni otro tipo de empleados que no trabajen frente a grupo, ni a los profesores cuyo régimen de contrato con la SEP es por honorarios.

CUADRO 1

Prestaciones y descuentos a profesores de secundaria

<i>Clave</i>	<i>Prestaciones</i>	<i>Clave</i>	<i>Descuentos</i>
38	Ayuda de despensa	01	Impuesto sobre la renta
CC	Compensación provisional	02	Fondo de pensiones
39	Material didáctico	04	Servicio médico
40	Fortalecimiento a la docencia	58	Cuotas sindicales
Q	Quinquenio		
44	Revisión social múltiple		
SC	Servicios curriculares		

Fuente: Talón de cheque de un profesor de secundaria, noviembre de 2002.

II. LOS MAESTROS DE SECUNDARIA

Ser maestro de secundaria implica no sólo impartir clases sino asumir responsabilidades y desarrollar actividades diferentes, definidas tanto por la normatividad como por las reglas cotidianas que se generan al interior de estas instituciones educativas en México. “Ser maestro es, primero que nada, un trabajo y como tal depende en gran medida de las condiciones materiales y de la estructura institucional que delimita su ámbito propio” (Rockwell, 1985: 9). Un análisis del maestro de este nivel obliga a revisar su carácter de trabajador que se desenvuelve en condiciones laborales e institucionales que influyen en él y le confieren sentidos diversos a su actividad.

El maestro de educación básica es, en general, un sujeto mediador entre las políticas educativas puestas en marcha por el Estado y su ejecución tanto en el nivel del aula como en la escuela, y su papel es fundamental en las transformaciones de la educación. La particularidad de la práctica docente de estos profesores y sus necesidades profesionales y salariales, así como el desconocimiento de estos maestros desde la investigación, ha provocado que las políticas educativas diseñadas para los maestros de primaria se impongan a aquéllos y, por tanto, no respondan a las necesidades tanto de su formación y actualización profesional como de políticas salariales adecuadas.⁷

⁷ La investigación sobre la secundaria es muy escasa. Ha sido un nivel educativo descuidado por el análisis, y son muy pocos los estudios que han abordado este tipo de escuelas y sus profesores. Para principios de los años noventa, Corenstein reporta, por ejemplo, sólo cinco estudios etnográficos para este nivel con trabajos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Por otro lado, el V Congreso

El maestro de este nivel sólo tiene en común su denominación: maestro de secundaria, porque al interior de estas instituciones se constituyen varios grupos: al primero pertenecen los maestros de materias académicas, a otro los de actividades tecnológicas y a otro, los de actividades de desarrollo. El papel de todos ellos es la formación de estudiantes egresados de la primaria; pero la dinámica interna en la institución y las condiciones laborales que imperan promueven su dispersión ya que se construyen estatus diferentes: los académicos y los de taller, fundamentalmente.

La formación académica de estos maestros, en general, es la Normal Superior y para algunos la universidad,⁸ de manera que, tanto sus estudios como su formación, favorecen su dispersión. Por su ubicación dentro del plantel, el maestro de secundaria desarrolla actividades diferentes que repercuten en su actividad y en su trabajo al interior de la escuela. Los profesores de materias académicas constituyen el grupo mayoritario y le siguen, en número, los de actividades tecnológicas denominados maestros de taller.⁹ Los primeros se caracterizan por ser, en general, maestros de primaria con estudios de Normal Superior y algunos universitarios. Los segundos provienen fundamentalmente de bachilleratos o con estudios de carácter técnico de nivel medio superior.¹⁰

Los maestros de taller conviven poco con los académicos, pero son un apoyo sólido para la preservación de la infraestructura de la escuela, ya que se encargan del mantenimiento del edificio escolar. Sin embargo, en general, son considerados de menor rango en virtud de su formación académica, lo cual contribuye a fortalecer su aislamiento en las escuelas.¹¹

Nacional de Investigación Educativa de 1999 reporta menos de 20 trabajos sobre este nivel hacia finales de esa década. Por su parte, el VI Congreso del COMIE, llevado a cabo en 2001, consideró la presentación de siete trabajos de investigación sobre secundaria y tres sobre telesecundaria. Sólo recientemente se publicó un trabajo amplio que busca iniciar la investigación de la secundaria (véanse Corenstein, 1992; Sandoval, 2001; Sánchez Cerón, 2001).

⁸ Para el caso de esta secundaria, de un total de 47 profesores para el ciclo escolar 2002-2003, incluidos los de talleres, sólo siete son universitarios: cuatro en las materias académicas y tres en los talleres.

⁹ En esta escuela, los maestros de materias académicas para el año escolar 2002-2003 son 32, cuatro de educación física, tres de educación artística y ocho de talleres.

¹⁰ Durante los años setenta el maestro de secundaria de materias académicas con nombramiento de 19 horas frente a grupo superaba con su salario al de un maestro de primaria, además de ser especialista en un área del conocimiento y tener reconocimiento social. Pero a finales de esta década la política salarial para estos maestros apuntó hacia una disminución de las percepciones, al mismo tiempo que se incrementaban las de los maestros de primaria. De manera que para los años ochenta los salarios de ambos, los de primaria y secundaria, se equilibraron hasta ya no tener un significado importante en términos económicos.

¹¹ Para una visión más amplia y detallada de estos maestros véase el estudio de Sandoval (2001).

La situación laboral de estos últimos en la reciente reforma educativa se ha deteriorado. La puesta en marcha de la reforma curricular en los noventa les redujo el número de horas de taller de seis a tres por grupo, lo que implicó la disminución del tiempo laboral aunque no de sus percepciones salariales; sin embargo, existe la incertidumbre entre ellos de qué puede ocurrir con la reducción de las jornadas de trabajo a la mitad. Por el momento, las horas no desempeñadas frente a grupo las cubren con actividades denominadas de apoyo educativo. Para el caso de esta escuela véase el cuadro dos.

CUADRO 2
Horas frente a grupo, de apoyo educativo y de fortalecimiento curricular (FC) de los profesores de taller (2002-2003)

<i>Profesores</i>	<i>Horas frente a grupo</i>	<i>Horas de apoyo educativo*</i>	<i>Horas de fortalecimiento curricular**</i>	<i>Total de horas</i>
a	18	18	6	42
b	18	6	-	24
c	9	9	-	18
d	15	-	-	15
e	9	4	-	13
f	9	-	-	9
g	9	-	-	9
h	3	-	-	3

* Las horas de apoyo educativo surgieron como consecuencia de la reforma curricular de 1993, porque se modificó el plan de estudios y, en algunos casos, el número de horas frente a grupo se redujo. En general, consisten en el desarrollo de diversas actividades en distintas áreas como la biblioteca, videoteca, entre otras.

** Estas horas son resultado de una propuesta del SNTE en los años ochenta para apoyar actividades relacionadas con el aspecto pedagógico como preparación de clases, calificación de tareas, etcétera.

III. CONDICIONES SALARIALES Y DE TRABAJO

Las percepciones económicas de los maestros de este nivel, en las últimas dos décadas, han sufrido una drástica disminución como resultado de la crisis económica. En efecto, en los años setenta el salario de estos profesores llegó a duplicar el de los maestros de primaria; pero la política salarial para los primeros años de los ochenta y noventa acortó la brecha provocando la severa disminución de sus salarios.

Por otro lado, en los años de la crisis, la política salarial estatal para los maestros de preescolar, primaria y secundaria los llevó a una situación de gran rezago.¹²

Esta política de homogeneización salarial a los docentes de estos tres niveles tenía como mira definir la educación básica en los noventa, y convertir a estos profesores en educadores de un solo nivel educativo con un salario semejante que impidiera la movilización vertical: de preescolar a primaria o de primaria a secundaria.¹³

La perspectiva salarial de los maestros de secundaria ha llegado a una situación crítica, porque los rasgos laborales de estos profesores han contribuido a hacer más difícil su situación, entre otras cosas por el número de horas que desempeñan frente a grupo y porque en la mayoría de las instituciones existen profesores que trabajan en distintas escuelas y deben desplazarse de una a otra;¹⁴ por otro lado, los horarios implican tiempos intermedios entre las horas de trabajo, lo cual los obliga a permanecer mucho más tiempo del que realmente cobran.¹⁵

El tiempo utilizado para el desempeño de las actividades educativas en este nivel no es reconocido ni pagado. Se estructura en una relación compleja dentro del horario de trabajo y cuyas horas no son remuneradas. Las actividades pueden ser: 1) Asesoría de grupo. Esta actividad consiste en desempeñar la función de tutor de un grupo escolar, tanto en actividades

¹² Para un panorama sobre los salarios de los maestros de primaria de los años setenta a los noventa véase el estudio de Silva Ruiz (1995).

¹³ La reforma educativa puesta en marcha en México con la firma del ANMEB en 1992, la reformulación del artículo tercero constitucional en 1993 y la creación de la Ley General de Educación en ese mismo año, planteó, por un lado, la consideración de la importancia que tiene la educación básica que incluye, a partir de estos años, los tres niveles anteriormente separados: preescolar, primaria y secundaria y, por otro, su obligatoriedad para la educación mexicana en los noventa. Por otra parte, la inclusión de la secundaria en el nivel básico y la homogeneización salarial respecto a la educación primaria rompió la tendencia a la movilización vertical de los maestros. De manera que esta homogeneización obstaculiza el interés de los maestros de primaria para ingresar a secundaria por un incremento salarial.

¹⁴ En esta escuela de 47 profesores, 19 tienen que desplazarse a otra, no siempre cercana, para aumentar sus ingresos.

¹⁵ Por otra parte, la expansión de este nivel y el aumento de plazas ha promovido aún más la fragmentación laboral de estos trabajadores y al mismo tiempo su deterioro salarial, desincentivando así el interés por los estudios en la normal superior para incorporarse a este tipo de escuelas. Esta situación ha provocado que el trabajo del maestro de este nivel se articule al interés de la escuela sólo en términos del incremento de horas a sus nombramientos, pero no de la integración al trabajo docente y a las actividades colectivas. En efecto, son muy pocos los profesores de T/C que pueden comprometerse con los proyectos de la escuela. En esta institución, por ejemplo, sólo son nueve; el resto son de horas clase con nombramientos que van desde tres hasta 41 horas.

estrictamente escolares como en eventos sociales y cívicos. 2) Diversas comisiones como: jardinería, ecología, cooperativa escolar, videoteca, biblioteca, sala de cómputo, preparación de festivales y otros. 3) Revisión de ejercicios a estudiantes con problemas de aprendizaje, lo cual implica calificar trabajos, asignar tareas y otras actividades. 4) Revisión de tareas escolares, como investigaciones bibliográficas, elaboración de maquetas, mapas, etc., que suelen calificarse fuera de clase. 5) Preparación de clases así como seguimiento de avances de alumnos en distintas materias que no siempre son canalizados al Departamento de Trabajo Social. 6) El tiempo requerido para la actualización de los profesores; ésta se exige por lo menos dos veces al año, además de los cursos estatales y nacionales de quienes se encuentran inscritos en el programa de CM.

Como puede verse, el tiempo para el desempeño del trabajo docente no es reconocido ni pagado. Sin embargo, una parte de este tiempo se sustrae de las actividades pedagógicas frente a grupo, lo que repercute en el trabajo con los alumnos. La SEP justifica el problema de la excesiva carga de trabajo en distintas actividades mediante la propuesta de que este nivel no es únicamente informativo sino formativo, con lo cual se asignan tanto tareas de impartición de clases como de actividades sociales.

IV. CARRERA MAGISTERIAL Y SALARIOS

Hasta antes de la firma del ANMEB¹⁶ sólo existían dos vías para aumentar las remuneraciones a los profesores, por un lado, mediante la negociación sindical anual en el mes de mayo, cuyo eje básico había sido, desde los años ochenta, el establecimiento de topes salariales que impedían incrementar sus percepciones por encima de la inflación y, por otro, la vía del escalafón vertical, es decir, el ascenso a puestos de dirección siempre y cuando hubiera plazas sometidas a concurso.¹⁷

El programa de CM, producto de la firma del ANMEB, puso en marcha el escalafón horizontal que reconoce la preparación de los maestros y su des-

¹⁶ El ANMEB es producto de un largo proceso de negociación entre las dos burocracias educativas: la SEP y el SNTE, con el cual se inició la reforma educativa cuyos ejes son: la federalización (descentralización), los cambios curriculares y la revaloración de la función magisterial que se sustenta en la creación de CM.

¹⁷ En el caso de las secundarias, el ascenso a puestos de dirección supone una carrera profesional que va de profesor frente a grupo al primer nivel: subdirector; de aquí a director y de éste a supervisor.

empeño en el aula y la escuela a través de exámenes, sin tener que dejar su trabajo frente a grupo.¹⁸

Los estímulos salariales para los maestros de este nivel corresponden a las siguientes equivalencias: para la categoría "A", nueve horas; para la "B", 8.5 horas; para la "C", ocho horas, y para la "D" y "E", siete horas. No obstante, hay que señalar que este estímulo fue producto de una reformulación en 1998 que modificó la propuesta original de 1992. Hay que observar, sin embargo, que la diferencia entre ambos cambios del programa no significó una sustantiva disminución salarial (SEP-SNTE, 1998: 69) (véase el cuadro 3).

CUADRO 3
Niveles salariales en la CM (1992 y 1998)

Categoría	Incremento salarial			
	1992 %		1998	
A	24.5	24.5*	9 horas	9 horas*
B	29.1	53.6	8.5 horas	17.5 horas
C	46.4	100.0	8 horas	25.5 horas
D	43.0	143.0	7 horas	32.5 horas
E	54.2	197.0	7 horas	39.5 horas

* Porcentaje y horas acumuladas.

Fuente: Blanco Lerín, 1996; SEP-SNTE, 1998.

Uno de los objetivos de la CM, según los documentos, es elevar la calidad de la educación y mejorar las condiciones salariales de los trabajadores del ramo; sin embargo, este último no es el único factor para el mejoramiento tanto del desempeño profesional como de la educación en general, pero sí es condición necesaria y sustantiva para el aprecio por su trabajo y su preparación. La incorporación o el ascenso a CM a partir de 1992 es la única posibilidad de incrementar salarios por encima de la inflación; esto ha generado problemas internos en la vida institucional de las escuelas porque se ha profundizado la individualización de las relaciones

¹⁸ Originalmente, la CM fue pensada para incentivar los salarios de los maestros frente a grupo; sin embargo, después se incorporaron al programa los profesores con funciones de dirección y los comisionados en actividades técnico-pedagógicas. Así, surgieron tres vertientes: la primera, para profesores frente a grupo, la segunda para profesores con funciones de dirección y la tercera para los comisionados en actividades técnico-pedagógicas. Actualmente, las tres vertientes, desde la perspectiva del programa, están involucradas en el mejoramiento de la calidad de la educación, que es uno de sus objetivos.

profesionales de los maestros, en una profesión que históricamente debía desarrollarse de manera colegiada.

En efecto, en esta escuela secundaria, una de las más grandes en el estado, con un personal docente de 47 profesores, de los cuales 32 son de materias académicas, siete de actividades artísticas y educación física y ocho de tecnologías, sólo nueve son de T/C; esto supone que el 19% del total de profesores percibe un salario de poco más de \$8 400 mensuales para el año 2002, frente al resto de los profesores que, en promedio, ganarían la mitad de este monto; desde luego, sin estar incorporados al programa de CM (véase cuadro 4).

CUADRO 4
Número de profesores con distintas horas de nombramiento

<i>Núm. de horas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Núm. de horas</i>	<i>Frecuencia</i>
42	9	17	1
41	2	16	1
38	1	15	1
35	1	12	1
33	1	10	3
32	1	9	4
24	2	8	1
22	1	6	5
21	2	5	2
19	1	4	1
18	3	3	3

Fuente: Elaboración propia a partir de Relación de Personal, ciclo escolar 2002-2003.

Por otro lado, de este total de profesores, sólo 11 se encuentran inscritos en el programa de CM. Esto significa que el 23% tiene acceso a mejores niveles salariales garantizados por la permanencia en este programa. De estos 11, sólo dos se ubican en una categoría intermedia "C" que implica duplicar el salario de quien no está en el programa. Pero, asimismo, del total de profesores, 27 están excluidos de la CM porque no reúnen las condiciones administrativas que requiere el programa para solicitar ingreso; es decir, el 57% del personal docente está impedido para participar en él. El resto sí lo puede hacer, pero de ellos únicamente el 19% está en el programa y sólo el 4% tiene categoría intermedia que le garantiza doble

salario de aquellos que no están en el programa (véase la evolución del ingreso de los profesores en el programa de CM en el cuadro 5). En él se puede observar que en el periodo estudiado la permanencia de los profesores en el programa de CM ha disminuido. Por ejemplo, en el ciclo escolar 1993-1994, cuando se inició el programa, el 26% de los profesores estaba en CM y para el ciclo 2002-03 disminuyó a 23%.

CUADRO 5
Profesores incorporados y no incorporados a CM
en la escuela secundaria

<i>Ciclo escolar</i>	<i>Profesores en CM</i>		<i>Profesores fuera de CM</i>		<i>Total de profesores</i>	
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%
93-94	11	26	31	74	42	100
94-95	12	28	30	72	42	100
95-96	13	31	28	69	41	100
96-97	12	27	31	73	43	100
97-98	12	27	32	73	44	100
98-99	12	27	32	73	44	100
99-00	14	31	31	69	45	100
00-01	14	28	36	72	50	100
01-02	13	26	37	74	50	100
02-03	11	23	36	77	47	100

Fuente: Elaboración propia a partir de Nómina y Relación de Personal de los años correspondientes.

Otro hallazgo importante que se documenta en este trabajo es que no todos los profesores inscritos en el programa cobran el incremento propio del mismo. Es decir, como los docentes cobran diferentes cheques con distinto número de horas que pueden ir nominalmente de una a 25, no en todos sus cheques está incluido el incremento del programa de CM. Ello deteriora más su salario, puesto que después de haber reunido todos los requisitos para el ingreso a este programa no pueden cobrar el total de sus percepciones a más de diez años de su permanencia en él.

Esto muestra que no es suficiente haber cumplido y satisfecho todos los requerimientos, tanto académicos como administrativos, para percibir el incremento, sino que hay otros mecanismos de la propia SEP para no cumplir con el compromiso de aumentar el salario en este programa de incentivo salarial.

En efecto, el periodo estudiado muestra que en todas las quincenas en el periodo 1993-1994, 80 horas no fueron pagadas a los profesores; 74 en el ciclo 1994-1995; 74 en el 1995-1996; 40 en el 1996-1997; 54 en el 1997-1998; 55 en el 1998-1999; 53 en el 1999-2000; 48 en el 2000-2001; 46 en el 2001-2002 y 39 en el 2002-2003. Durante todos estos ciclos escolares esta situación se ha regularizado lentamente, sin embargo, a diez años, esto no se ha resuelto del todo (véase el cuadro 6).

Como se indicó renglones arriba, hay que señalar que los ingresos de los profesores de educación secundaria se componen, aparte del salario base denominado concepto 07, de varias prestaciones incorporadas a su salario, las cuales fueron conseguidas a través de su sindicato y de las concesiones otorgadas por la SEP, entre las que se encuentran, por ejemplo: a) prestaciones establecidas por la Ley de los Trabajadores al Servicio del Estado; b) quinquenios de antigüedad, es decir, incrementos por cada cinco años de servicio a la educación; c) incrementos según la zona de trabajo conforme a criterios nacionales; d) partidas por conquistas sindicales, entre otras.

Estos conceptos varían de persona a persona, particularmente en el caso de profesores de secundaria, pero se puede observar a través de los talones de cheque con diferente número de horas que los profesores acumulan a lo largo de su ejercicio profesional. En el caso que nos ocupa, hay profesores que reciben desde un cheque con un determinado número de horas, hasta aquellos que reciben diez. Sin embargo, en el caso de estos maestros, las prestaciones no son importantes; por el contrario, llegan a disminuir el salario base. A este respecto, Ibarrola (1995: 66) señala para los maestros de primaria el 35% de estas prestaciones pero, por otro lado, el salario es objeto de una tasa de impuesto de descuento para cubrir la participación del personal en las partidas de seguridad social y otras que son cercanas al 17% del salario (*idem.*). Un ejemplo de esto se observa en el cuadro 7.

En este momento conviene hacer dos precisiones: por un lado, el tiempo de trabajo remunerado y, por otro, los horarios de los maestros. El primero, para los profesores de secundaria, está tabulado por el número de horas que trabajan frente a grupo y puede ir desde profesores con tres, cuatro o cinco horas hasta T/C (42 horas). Cada hora de clase está constituida por 50 minutos efectivos de trabajo frente a grupo y el horario de un turno puede ser de hasta siete horas (de 50 minutos) con un descanso de 20 minutos. Por otro lado, como ya comentamos, los horarios para los profesores de este nivel no son continuos y pueden tener horas intermedias entre clase y clase, las cuales no les son pagadas.

CUADRO 6
Número de horas no pagadas a profesores durante los años 1993-2003

Horas de nombramiento	Años											
	1993-1994		1994-1995		1995-1996		1996-1997		1997-1998		2002-2003	
	Número de cheques	Total horas no cobradas	Número de cheques	Total horas no cobradas	Número de cheques	Total horas no cobradas	Número de cheques	Total horas no cobradas	Número de cheques	Total horas no cobradas	Número de cheques	Total horas no cobradas
01	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1
02	2	4	2	4	2	4	2	4	1	2	1	2
03	7	21	7	21	7	21	5	15	8	24	8	24
06	4	24	3	18	3	18	1	6	1	6	1	6
07	4	28	4	28	4	28	2	14	3	21	3	21
Totales	20	80	19	74	19	74	11	40	14	54	14	54

Horas de nombramiento	Años											
	1998-1999		1999-2000		2000-2001		2001-2002		2002-2003		2002-2003	
	Número de cheques	Total horas no cobradas	Número de cheques	Total horas no cobradas	Número de cheques	Total horas no cobradas	Número de cheques	Total horas no cobradas	Número de cheques	Total horas no cobradas	Número de cheques	Total horas no cobradas
01	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
02	3	6	2	4	3	5	2	4	3	6	3	6
03	5	15	5	15	5	15	7	21	4	12	4	12
06	1	6	1	6	—	—	—	—	—	—	—	—
07	4	28	4	28	4	28	3	21	3	21	3	21
Totales	13	55	12	53	12	48	12	46	10	39	10	39

CUADRO 7
Diferencia mensual entre percepciones y descuentos

Núm. de horas	Salario base (concepto 07)*	Percepciones totales	Des-cuentos	Salario líquido	Diferencia entre salario base y salario líquido
03	\$ 1 450	\$ 1 688	\$ 396	\$ 1 292	\$ -158
04	\$ 1 934	\$ 2 251	\$ 529	\$ 1 722	\$ -212
06	\$ 2 901	\$ 3 376	\$ 793	\$ 2 583	\$ -318
25	\$12 086	\$14 068	\$3 411	\$10 657	\$ -1 429

* Estas percepciones y descuentos corresponden a un profesor de categoría "C".

Fuente: Elaboración propia a partir de talón de cheque de un profesor de categoría "C", ciclo escolar 2002-2003.

En los años ochenta, surgieron las horas de fortalecimiento curricular (FC, véase cuadro 2) que son remuneradas, pero no son las que se desempeñan frente a grupo, sino las destinadas a actividades de preparación de clase o revisión de trabajos, entre otras. En el caso que nos ocupa, sólo son 13 los profesores que tienen estas horas y van desde tres hasta siete; es decir sólo el 27% de los docentes tiene horas pagadas por actividades curriculares (véase cuadro 8).

CUADRO 8
Profesores con horas de fortalecimiento curricular (FC)

Núm. horas de FC	Frecuencia
3	3
4	1
5	1
6	5
7	3
Total	13

Fuente: Elaboración propia a partir de Relación de personal del ciclo escolar 2002-2003.

Los montos salariales para los maestros de este nivel si bien se han impulsado con la creación de la CM, y ciertamente los han impactado, sólo han modificado las percepciones de algunos profesores que se han incorporado al programa, pero no de los que se encuentran fuera de él.

Como ya vimos, este estudio se orientó al caso de los profesores y no al de los directivos que no fueron incorporados desde el principio en este programa, de manera que los salarios que se muestran a continuación pertenecen a los profesores de T/C que sólo son nueve en esta escuela. El resto percibe salarios de aproximadamente la mitad (véase cuadro 9).

Por otro lado, los montos obtenidos por la CM son ciertamente altos, pero para este caso sólo son dos los que tienen categoría "C", lo que implica un salario de más de \$20 000 mensuales frente a poco más de \$8 400 para los que no están en el programa, para el ciclo escolar 2002-2003. Estos salarios altos sólo son para un sector mínimo de los profesores que, en condiciones especiales, pueden promoverse en el programa.

Por otra parte, conviene señalar que el salario de los directivos ha disminuido respecto al de los docentes frente a grupo, lo cual está impactando el interés de utilizar el escalafón vertical para ascender a subdirector y director por razones de salario. En el cuadro 9, por ejemplo, se percibe que los salarios de los directivos ya no son atractivos para los profesores de T/C, lo cual arraiga más a los maestros en sus puestos de trabajo. Esto promueve y fortalece una de las propuestas de la reforma educativa reciente: evitar la movilidad de los maestros para lograr su especialización en los distintos niveles educativos.

V. PROPUESTAS DE ASIGNACIÓN DE SALARIOS EN LA CM

Uno de los planteamientos centrales del ANMEB es la profesionalización cuyo impulso, en la década de los noventa, cobró cuerpo vinculada a la noción de calidad, uno de los aspectos que la reforma ha impulsado y ha servido para justificar la implantación de políticas neoliberales en la educación básica. Por otro lado, el concepto de profesionalización se sustenta en procesos de evaluación, traducidos en exámenes de carácter estandarizado, en el nivel nacional, tanto para los profesores como para sus estudiantes. El ANMEB tiene como eje la profesionalización de los docentes, a través de la puesta en marcha de estrategias que buscan la racionalidad y la eficiencia en la operación del sistema educativo; es lo que la SEP y el SNTE presentan a los maestros de educación básica en un contexto de profundas transformaciones que sufre el sistema educativo, y también es la respuesta que el Estado da a los maestros para mejorar sus niveles de vida, precisamente cuando sus salarios se han deteriorado de manera alarmante.

CUADRO 9
Salarios mensuales de director, subdirector y profesor
de T/C en CM de diversas categorías en los años señalados

Ciclo escolar	Director		Subdirector		Profesor T/C			
	S/C	Categoría "A"	S/C	Categoría "A"	Categoría "B"	Categoría "A"	Categoría "B"	Categoría "C"
1993-94	2 308		2 253			1 972	2 675	
1994-95	2 821			3 511		2 484	3 242	
1995-96	3 368	4 090		3 990		2 830	3 777	
1996-97		5 479		5 319		3 721	4 945	6 447
1997-98	5 490			6 658		4 615	6 133	7 996
1998-99		8 398		8 081		5 492	7 463	10 000
1999-2000		9 455	8 092	9 455		6 426	8 732	15 445
2000-01		11 005		10 590	12 733	7 196	9 780	17 498
2001-02		12 216		11 755		7 988	10 855	19 201
2002-03		13 918			14 946	8 447	11 479	20 305

* Para los cuadros vacíos no se tienen datos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Nómina de personal de noviembre de los años correspondientes.

Como ya mencionamos, la propuesta de mejorar los salarios de los trabajadores de la educación se tradujo en uno de los sustentos fundamentales del ANMEB, la CM. El documento de este programa precisa la preocupación por elevar la calidad de la educación a través tanto de la profesionalización de los maestros como del mejoramiento de las condiciones laborales de los trabajadores de la educación (SEP-SNTE, 1992: 5).

La CM, como puede observarse, busca estimular el trabajo de los maestros más competitivos y, ciertamente, ofrece mejores niveles salariales pero sólo para los profesores más eficientes, con lo cual promueve la individualización del trabajo docente y favorece la competencia entre los mismos. Pero por otro lado, como se muestra en este trabajo, estos beneficios son para un pequeño sector de profesores que, en condiciones particulares de competencia, pueden ingresar o promoverse en las distintas categorías de este programa.

La CM busca impulsar la calidad de la educación a través de la participación de los docentes en la escuela y en la comunidad. Desde esta perspectiva, la propuesta es nueva en la educación básica y pretende reconocer el desempeño de los maestros en función de productos evaluados, fundamentalmente, a través de exámenes a los profesores inscritos en el programa, así como a sus estudiantes. En efecto, del total del puntaje asignado al año a quienes pertenecen al programa, el 45% corresponde al profesor y el 20% a sus estudiantes, los cuales sumados constituyen el 65% del total (véase cuadro 10).

CUADRO 10
Factores evaluados con examen en CM

<i>Factores evaluados con examen</i>	<i>Profesores</i>	<i>Alumnos</i>
Preparación profesional	28%	
Curso de actualización, estatal y nacional	5% 12%	
Aprovechamiento escolar		20%
Total	65%	

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP-SNTE, 1998.

VI. CONCLUSIONES

La crisis mexicana de finales de 1994 se presentó con características más severas que la de 1976 y 1982, provocando una gran disminución de los salarios de los trabajadores mexicanos. En efecto, a mediados de los noventa, la pérdida de los salarios para el caso de los maestros de educación básica reitera la importancia de su recuperación para replantear, sobre bases firmes, la noción de calidad que pretende transformar las prácticas educativas, para responder a los indicadores cuantitativos que impulsa la reciente reforma educativa. No obstante, mientras no se concilien las promociones salariales que impacten significativamente las condiciones de vida de los maestros, no se podrán alcanzar las metas deseadas por el proyecto educativo nacional.

En general, en relación con los salarios de los trabajadores de la educación en México, tres han sido los cambios más significativos que se han puesto en marcha desde los años noventa. Por un lado, la restricción paulatina de los incrementos a los salarios base a través de la negociación colectiva sindical; por otro, el relativo aumento a las percepciones a través de mecanismos de evaluación académica individual y, finalmente, la revisión salarial sectorizada por entidades federativas.

Si bien el programa de CM impacta las percepciones reales de los salarios de los maestros, en este trabajo se muestra que esto es selectivo para algunos docentes que, en condiciones distintas de las de la mayoría, pueden acceder a estos salarios cuyos incrementos oscilan entre el 25 y más del 100% que el resto de los profesores.

El impacto de este reciente programa de incentivo salarial a los trabajadores de la educación básica ha estado, sin embargo, muy condicionado por la recuperación salarial de las últimas dos décadas. Por esto, en las condiciones actuales, es difícil que este programa y los profesores inscritos en él puedan superar esfuerzos para mejorar la educación. Por otro lado, hay que apuntar que los cambios fundamentales que la CM ha impuesto a la escuela pública es el aislamiento en el trabajo docente; en efecto, el programa imprime a las actividades escolares un excesivo individualismo que cancela, entre otras cosas, las posibilidades del trabajo grupal.

Hay que señalar también que los profesores inscritos en CM enfrentan un desgaste adicional que les impone el programa, el cual no es generalizado para el resto de los trabajadores de este nivel. Es decir, por un lado, encaran los compromisos tanto académicos como sociales y cívicos de la actividad escolar y, por otro, están sometidos a la presión de las evaluaciones a sus alumnos cuyo peso es significativo en el puntaje de la CM, así como

a los exámenes que el profesor tiene que presentar: el factor preparación profesional, los cursos nacionales y los cursos estatales que implican estudio y asistencia a asesorías fuera de horario, además de los diferentes trámites administrativos del programa.

Algunos elementos particulares que conviene destacar en este programa y su impacto en el salario de los profesores en la escuela de estudio son los siguientes: a) ningún profesor de actividades tecnológicas está inscrito en la CM; b) no todos los profesores incorporados a alguna categoría cobran el total de su salario en el programa; c) algunos no han ingresado porque no reúnen los requisitos administrativos; d) la mayoría de los que se incorporaron en 1992 después de diez años no han avanzado en el programa; e) de todos los docentes sólo nueve están en alguna categoría del programa y de éstos únicamente dos en una categoría intermedia que supone poco más del doble del salario de un profesor fuera de la CM; f) los profesores inscritos están sometidos a dos tipos de presiones: por un lado, sus compromisos académicos y sociales en la institución y, por otro, la dinámica que imponen los exámenes externos a éstos y a sus estudiantes; y g) un rasgo característico de este caso es que el número de profesores incorporados a CM en los últimos dos años ha empezado a disminuir sensiblemente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLANCO Lerín, Antonio *et al.* "La disputa por el salario y carrera magisterial", en *Básica*, año III, núm. 10, México, Fundación SNTE, marzo-abril, 1996.

CORENSTEIN, Martha. "Panorama de la investigación etnográfica en México: una primera aproximación", en Mario Rueda Beltrán y Miguel Ángel Campos (coords.), *Investigación etnográfica en educación*, México, UNAM, 1992.

IBARROLA, María de. "La disputa por el salario magisterial. Una mirada adicional", en *Básica*, año II, núm. 7, México, Fundación SNTE, septiembre-octubre, 1995.

LIANG, Xiaoyan. "Teachers pay in 12 Latin American countries: how does teachers pay compare to other professions, what determines teacher pay and who are the teachers", World Bank Paper, 1999.

PSACHAROPOULOS, George *et al.* "Teachers salaries in Latin America: a review", en *Economics of Education Review*, vol. xv, núm. 4, 1996.

ROCKWELL, Elsie. *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, México, SEP-El Caballito, 1985.

SÁNCHEZ Cerón, Manuel. "La investigación reciente en la secundaria", mecanograma inédito, México, 2001.

SANDOVAL, Eteivina. *La trama de la escuela secundaria: instituciones, relaciones y saberes*, México, UPN/Plaza y Valdés, 2001.

SANTIBÁÑEZ, Lucrecia M. "¿Están mal pagados los maestros de México? Estimado de los salarios relativos del magisterio", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. xxxii, núm. 2, México, CEE, 2002, pp. 9-41.

SEP-SNTE. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, México, SEP-SNTE, 1992.

_____. *Lineamientos generales de Carrera Magisterial*, México, SEP-SNTE, 1998.

SILVA Ruiz, Gilberto *et al.* "La disputa por el salario. Análisis sobre las tendencias salariales de los maestros de educación primaria y universitaria 1975-1995", en *Básica*, año II, núm. 5, México, Fundación SNTE, mayo-junio, 1995.