

Competitividad y exclusión. Una década de Carrera Magisterial en Tlaxcala*

*Manuel Sánchez Cerón
Francisca María del Sagrario Corte Cruz***

INTRODUCCIÓN

Las modalidades que han tomado actualmente las evaluaciones del rendimiento para los maestros, constituyen un elemento común de las recientes políticas educativas, implantadas en los diferentes países de América Latina, ante el impulso para transformar, desde la propuesta neoliberal,¹ los sistemas educativos en los cuales se instauraron políticas de competitividad, uno de cuyos resultados ha sido la exclusión.

* Una primera versión de este trabajo fue presentada como ponencia en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Hermosillo, Sonora, 2005.

** Profesores en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 211, Puebla, sagrario_corte@yahoo.com.mx

¹ En este trabajo entendemos por neoliberalismo una corriente de pensamiento que ha significado la disminución de la regulación del Estado a través de la burocracia estatal, el desplazamiento de los sindicatos y de las organizaciones populares, así como los movimientos campesinos. La instauración de esta corriente ha implicado la reducción del gasto social apoyando mecanismos que privilegian las soluciones de mercado por encima de cualquier forma de cooperación alternativa, cuyo objetivo es impulsar procesos que permitan alcanzar el libre mercado. En el ámbito educativo, esta propuesta ha consistido en un excesivo pragmatismo vinculado al fortalecimiento de la escuela privada, favoreciendo con ello que el Estado no se responsabilice de la obligatoriedad de ofrecer niveles de educación mínimos gratuitos. En general, este modelo ha aumentado los índices de pobreza, haciendo más profundas las desigualdades educativas en América Latina y, al mismo tiempo, ha fortalecido la exclusión. En otras palabras, definimos el neoliberalismo como un pensamiento que postula la preeminencia del mercado y de la libre competencia, del que derivan políticas económicas y sociales promovidas por los organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) entre otros.

La instauración de la propuesta neoliberal en educación ha provocado cambios significativos para los docentes, a quienes se les exige mayor preparación y capacitación para lograr altos niveles de eficientismo; esto, aunado a las restricciones al gasto educativo, significa la aplicación de evaluaciones a los profesores, lo cual tiene fuertes impactos en la caída del salario real y, como consecuencia, la disminución de los niveles de bienestar de sus familias. Este fenómeno ha generado una discusión en torno a la exclusión provocada por estas evaluaciones.

Una revisión de la bibliografía especializada sobre estas políticas permite afirmar que, paulatinamente, la evaluación se ha ido conformando en uno de los principales ejes de las nuevas políticas educativas.² Los programas de evaluación forman parte de un proyecto amplio para reestructurar la educación mediante el establecimiento de programas de incentivación salarial, ligados a las evaluaciones que favorecen la exclusión de los maestros.

Estas evaluaciones, por su parte, constituyen una herramienta para establecer la diferenciación salarial derivada de la disminución del presupuesto educativo, cuyas implicaciones son, por un lado, la reorientación de los recursos para el sector de profesores que respondan a dichas evaluaciones y romper la política de homogeneización salarial y, por otro, la exclusión como resultado de la imposibilidad de los profesores para participar en estos programas por los requisitos establecidos por los mismos.

Conviene señalar que estos programas de evaluación en México, a diferencia de otros países, se han impuesto en el contexto de un profundo deterioro salarial, producto de la crisis económica de los años ochenta.³ De manera que este fenómeno se ubica en la puesta en marcha de la política de contención en el gasto público, propuesta desde la perspectiva neoliberal, cuyo argumento es el referido a la disminución del gasto social que, según este pensamiento, dificulta el crecimiento económico y el empleo si éstos son responsabilidad del Estado.

² A este respecto se pueden consultar dos trabajos indicativos sobre el tema: Díaz Barriga y Pacheco Méndez, 1998 y Rueda y Landesmann, 2001.

³ Estos programas han sido, por ejemplo, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) instaurado en 1984, el Programa de Estímulos a la Productividad a los Académicos de las universidades públicas en 1990 y el establecimiento de Carrera Magisterial para los maestros de educación básica en 1992.



Las nociones de productividad y rendimiento se han convertido en ejes de la política educativa de la modernización en la última década. Estos conceptos se utilizan ampliamente como referentes para determinar diversas formas de pago salarial a los docentes, cuyo objetivo es la implantación de mecanismos de diferenciación salarial.

Estas políticas promueven la incorporación de la evaluación como una actividad constituida en un instrumento de carácter ideológico para justificar el recorte presupuestal y disminuir salarios, cuyos resultados apuntan a una profundización de la desigualdad entre los profesores.

En este contexto, la Carrera Magisterial (CM) nació bajo el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, y se estableció como un severo mecanismo de promoción salarial para los maestros de educación básica que, a través de la evaluación de diversos factores, pueden acceder a mejores niveles salariales dentro de este programa, dependiendo de los puntajes que los docentes obtengan en el mismo.

En este sentido, hemos desarrollado un trabajo de carácter descriptivo en el que estudiamos la implantación de la CM en Tlaxcala, la cual ha provocado la diferenciación salarial entre los docentes de educación básica, así como sus implicaciones para los maestros; este fenómeno ha promovido la desigualdad y la exclusión de la mayoría de los profesores de este estado.

En un primer momento revisamos los estudios que buscan dar cuenta de la CM, en seguida abordamos los requerimientos del programa cuya organización y estructura favorecen la sobredeterminación de los resultados de los exámenes aplicados a los maestros, enfatizando el caso de Tlaxcala para, finalmente, comparar su estructura con las condiciones en las cuales los maestros encaran este programa, que promueve que éstos tengan pocas posibilidades de ingreso o ascenso al mismo.

Para la reconstrucción de la estructura de este programa revisamos los documentos oficiales que presentan los requisitos de ingreso y permanencia, así como los resultados de las evaluaciones de algunos profesores que se encuentran participando en él. Para la recolección de datos nos basamos en los datos oficiales que publica la comisión estatal de CM anualmente en *El Sol de Tlaxcala*.



I. RECUENTO INICIAL

La CM, constituida como sustento esencial de la reforma educativa reciente, ha sido estudiada por algunos investigadores. Rojas Nova revisa el papel que juega el Órgano Escolar de Evaluación (OEE) en este programa.⁴ Este órgano califica un factor denominado *desempeño profesional*, evaluado al interior de las escuelas, conformando sólo el 10% del puntaje total del programa. Este análisis señala que el papel del OEE es el de justificar los postulados de la cultura de evaluación, cuya orientación competitiva anula el trabajo colectivo y propicia el individualismo (Rojas Nova, 1998: 100-110).

De igual forma, la importancia que asume este programa para los docentes de educación básica fue, por ejemplo, el objetivo del estudio de Tyler (1998: 82-99). Una de sus conclusiones es que no hay claridad en los objetivos de la evaluación como tampoco en sus lineamientos, y particularmente destaca que la CM no promueve que los responsables de la evaluación los interpreten y los adecuen a las características de las escuelas.

Otros estudios se orientan a los impactos salariales del programa. En esta perspectiva, un trabajo plantea que éste ha estado condicionado por la recuperación salarial, favoreciendo que en las actuales condiciones sea difícil que los profesores inscritos puedan mejorar la calidad educativa; asimismo, puntualiza que el aislamiento del trabajo docente le imprime un excesivo individualismo a la actividad escolar cancelando las actividades grupales (Sánchez Cerón y Corte Cruz, 2004).

En este mismo sentido, una de las conclusiones a que llega Díaz Barriga (2001: 83-102) es que la evaluación impuesta a los profesores de educación básica a través de la CM es el resultado de una orientación tecnocrática en la que, bajo el pretexto de establecer una cultura de la evaluación, ha logrado constituirse en un programa controlador y regresivo que, lejos de valorar los aspectos sustantivos y de promover condiciones pedagógicas para la

⁴ Los otros factores del programa son: grado académico, antigüedad, cursos de actualización, preparación profesional y aprovechamiento escolar, que representan 15, 10, 17, 28 y 20%, respectivamente.

calidad de la educación, únicamente se ha dirigido a la detección de resultados.

Otra orientación sobre el fenómeno es la perspectiva sindical, que muestra que el programa está redefiniendo las relaciones entre los trabajadores y su sindicato. Este programa, señala otro autor, redefine la relación de los maestros con su organización sindical a través de la competitividad como elemento central para el mejoramiento salarial, lo cual promueve que los profesores reorienten su interés a la Secretaría de Educación Pública (SEP) como aparato burocrático a través de la CM y no con la organización sindical; con esto, la actuación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) pierde importancia frente a los maestros (Sánchez Cerón, 2002: 41-65). Otro estudio plantea, por ejemplo, que el programa de CM constituye un nuevo aspecto del carácter del trabajo docente, en el cual la preparación de los maestros fortalece la burocracia de la SEP (Fernández, 1997: 213-233).

Un trabajo más relacionado con nuestro objeto de estudio es el desarrollado por Valdez Aragón, quien señala que la CM se ha convertido en un mecanismo de discriminación y clasificación de los profesores, que no favorece el mejoramiento de la educación y sí agudiza las desigualdades existentes entre ellos (1998: 111-121). Como puede observarse, las investigaciones anteriores no sólo señalan que el programa promueve el aislamiento del docente que participa en la CM, sino que éste favorece la desigualdad. Sin embargo, los estudios no presentan panoramas nacionales ni estatales sobre el número de docentes que participan en el programa, con lo cual no se percibe la dimensión del problema ni sus efectos en los profesores. Este análisis, por ello, presenta un estudio de la CM durante una década en Tlaxcala, cuya finalidad es llenar este vacío y contribuir al estudio de este fenómeno reciente.

Por nuestra parte consideramos que la implantación de la evaluación del rendimiento asociada al mejoramiento salarial, se ubica en un contexto político e ideológico marcado por la ética del mercado, que fomenta un clima educativo en el cual la competencia promueve la concepción y aceptación de ganadores y perdedores.



II. LA ESTRUCTURA DE LA CM

Hasta antes de la firma del ANMEB sólo existían dos vías para aumentar las remuneraciones a los profesores. Por un lado, a través de la negociación sindical anual en el mes de mayo, cuyo eje básico ha sido, desde la década de los años ochenta, el establecimiento de topes salariales que impiden el incremento de las percepciones económicas por encima de la inflación y, por otro, mediante el escalafón vertical, es decir, el ascenso a puestos de dirección siempre y cuando haya plazas sometidas a concurso.

CM estableció el escalafón horizontal que reconoce la preparación de los maestros y su desempeño en el aula a través de exámenes, sin tener que dejar su trabajo frente a grupo, lo cual fue el sustento sobre el que se elaboró y se puso en marcha este programa de competitividad que impuso la diferenciación salarial.

Los estímulos salariales para los maestros en la CM corresponden a cinco categorías cuyas equivalencias son: 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, traducido en horas pagadas, fue producto de una reformulación en 1998 que modificó la propuesta original de 1992; sin embargo, la diferencia entre ambos cambios no significó una sustantiva disminución salarial (véase SEP/SNTE, 1998: 69) (véase cuadro 1).

CUADRO 1. Niveles salariales en 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

Fuente: Blanco Lerín *et al.*, 1996; SEP/SNTE, 1998.

* Porcentaje y horas acumuladas.

Uno de los objetivos de la CM, según los documentos, entre otros, es mejorar las condiciones salariales de los trabajadores de la educación, lo cual está asociado a la evaluación del desempeño. En los hechos, la incorporación o el ascenso a la CM, a partir de 1992, es la única posibilidad de incremento salarial por encima de la inflación.

Los factores que evalúa este programa de competitividad asociado a incrementos salariales son: *grado académico, antigüedad, cursos de actualización, preparación profesional, desempeño profesional y aprovechamiento escolar*, los cuales alcanzan una puntuación máxima de 100 puntos.⁵ Los puntajes máximos para estos factores son: 15, 10, 17, 28, 10 y 20, respectivamente (véase cuadro 2).

CUADRO 2. Factores y puntajes máximos en CM

<i>Factor</i>	<i>Puntaje máximo</i>
Grado académico	15
Antigüedad	10
Cursos de actualización	17
Preparación profesional	28
Desempeño profesional	10
Aprovechamiento escolar	20
Total	100

Fuente: SEP/SNTE, 1998.

Cada uno de estos factores es evaluado en un proceso burocrático administrativo que el maestro debe enfrentar durante el ciclo escolar con un conjunto de documentos. Este proceso tiene tres fases: la recepción de la información sobre los distintos factores, la entrega de los documentos requeridos y debidamente requisitados y los resultados obtenidos. Estos trámites tienen caminos especiales que deben recorrer los maestros durante el ciclo escolar en el cual se evalúan.

A continuación describimos brevemente cada uno de los factores. El *grado académico* tiene tres niveles: licenciatura, maestría y docto-

⁵ Originalmente el programa de la CM, en 1992, evaluaba únicamente cinco factores; sin embargo, la reformulación en 1998 agregó uno más: aprovechamiento escolar.

rado, con puntajes máximos de nueve, 12 y 15, respectivamente. La *antigüedad* se inicia a partir de los dos primeros años en el servicio, concluye a los 27 años y considera .33 por cada año. Los *cursos de actualización* son de dos tipos: los nacionales y los estatales, que suman 17 puntos. El primero con 12 y el segundo con cinco. La *preparación profesional* es evaluada a través de un examen de conocimientos sobre dominio de contenidos curriculares y estrategias didácticas con un puntaje total de 28. El *desempeño profesional* responde a las actividades que el maestro desarrolla en la escuela con diez puntos. Este factor se evalúa a través de un documento que emite la dirección de la institución y la delegación sindical. Y el último factor es el *aprovechamiento escolar* con 20 puntos, que considera un examen nacional estandarizado aplicado a los alumnos del maestro inscrito en el programa.

El total del puntaje de la CM es 100 que difícilmente algún profesor puede alcanzar. Hay que destacar que, de este total (100), un 65% del mismo está determinado por exámenes tanto al profesor como a sus alumnos (véase cuadro 3).

CUADRO 3. Factores evaluados con examen en CM

Factores evaluados con examen	Porcentajes
Cursos de actualización:	
Nacional	12
Estatal	5
Preparación profesional	28
Aprovechamiento escolar	20
Total	65

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

Veamos ahora la competitividad que establece la CM a través de cada uno de los factores mencionados, para identificar las posibilidades que un maestro tiene de alcanzar el puntaje más alto, y así competir en este programa de incentivación salarial impuesto por la política de corte neoliberal en las últimas dos décadas.

Para obtener el puntaje más alto en el *grado académico* es necesario haber concluido un doctorado, que significa obtener 15 puntos. La *antigüedad* requiere 27 años en el servicio para alcanzar un

puntaje de diez. Para los *cursos de actualización* es requisito aprobar un curso nacional y haber obtenido el máximo puntaje (12) y, por otro lado, uno de carácter estatal con el puntaje de cinco, los que en total representan 17 puntos. Para conseguir 28 puntos en *preparación profesional* es necesario contestar correctamente todos los reactivos del examen. El *desempeño profesional* se califica con un puntaje máximo de diez que considera una autoevaluación que favorece la obtención de alto puntaje, y el *aprovechamiento escolar* se determina con un examen nacional estandarizado, en el cual los alumnos deben obtener elevados puntajes para que el profesor pueda alcanzar los 20 puntos de este factor.

Esta estructura de rígidos requerimientos y de rigurosidad de las exigencias en contextos desfavorables resulta inalcanzable para los maestros, ya que tanto la información como las ofertas de actualización⁶ no les llegan a tiempo, en particular, a los que se encuentran en regiones alejadas de los centros en donde se desarrollan estas actividades. Asimismo, las condiciones socioeconómicas de los alumnos impiden que éstos obtengan altos puntajes,⁷ ya que los exámenes que se aplican a los alumnos son pruebas estandarizadas nacionales que no consideran la diversidad socioeconómica y cultural, lo cual repercute en el resultado final de la evaluación de los maestros y les impide acceder a una mejora salarial, entre otras.



III. LA REESTRUCTURACIÓN DE LA CM

Conviene reiterar que la CM surgió en 1992 pero fue reestructurada en 1998. Una detallada revisión del itinerario que ha seguido su historia muestra cómo los factores en los cuales los maestros pueden alcanzar altos puntajes sin grandes dificultades fueron

⁶ Por ejemplo, los cursos nacionales están planteados con características derivadas del estudio individual, y aun cuando existe asesoría grupal en los Centros de Maestros, ésta no es dominante en la práctica. Por otro lado, los cursos parten de un perfil de los maestros que no responde a las exigencias de los exámenes (véase Morales Garzón, 2002: 66-90).

⁷ Los puntajes más altos alcanzados por los maestros de Tlaxcala en los tres niveles de educación básica en el ciclo escolar 2002-2003, por ejemplo, fueron los siguientes: preescolar 94.00, primaria 92.15 y secundaria 93.78. Sin embargo, para los dos primeros niveles en el caso de los maestros que trabajan en comunidades indígenas es inferior: preescolar indígena 86.49 y primaria indígena 85.90 (*El Sol de Tlaxcala*, 31/03/03).

desplazados por aquellos que presentan mayores dificultades para lograr mejores calificaciones (véase cuadro 4).

CUADRO 4. Factores a evaluar y puntajes: en CM 1992/1998

<i>Factores a evaluar</i>	<i>Puntajes máximos</i>	
	1992	1998
Grado académico	15	15
Antigüedad	10	10
Cursos de Actualización		
Nacionales	12	12
Estatales	3	5
Preparación profesional	25	28
Desempeño profesional	28	10
Aprovechamiento escolar	7*	20
Total	100	100

*Este factor estaba constituido, en 1992, por 35 puntos que incluían siete de aprovechamiento, pero en 1998 este componente se separa quedando 20 de aprovechamiento y 10 de desempeño.

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP, 1992 y SEP/SNTE, 1998.

En el caso de la *antigüedad*, en 1992, con sólo un año de servicio el maestro obtenía la mitad del puntaje total y continuaba con dos por año de trabajo. Para 1998 a partir de dos años de servicio se inicia la acumulación de puntos con .33 por año (véase cuadro 5).

CUADRO 5. Factor antigüedad: 1992 y1998

<i>Factor antigüedad 1992</i>				<i>Factor antigüedad 1998</i>			
<i>Años de servicio</i>	<i>Puntuación</i>	<i>Años de servicio</i>	<i>Puntuación</i>	<i>Años de servicio</i>	<i>Puntuación</i>	<i>Años de servicio</i>	<i>Puntuación</i>
1	5.0	15	7.6	2	2	15	6.29
2	5.0	16	7.8	2	2.33	16	6.62
3	5.2	17	8.0	2	2.66	17	6.95
4	5.4	18	8.2	2	2.99	18	7.28
5	5.6	19	8.4	2	3.32	19	7.61
6	5.8	20	8.6	3	3.65	20	7.94
7	6.0	21	9.0	2	3.98	21	8.27

COMPETITIVIDAD Y EXCLUSIÓN. UNA DÉCADA DE CARRERA MAGISTERIAL EN TLAXCALA

8	6.2	22	9.2	2	4.31	22	8.60
9	6.4	23	9.4	2	4.64	23	8.93
10	6.6	24	9.6	2	4.97	24	9.26
11	6.8	25	9.8	2	5.30	25	9.59
12	7.0	26	10.0	2	5.63	26	9.92
13	7.2	27 o más	10.0	2	5.96	27 o más	10
14	7.4						

Fuente: SEP, 1992 y SEP/SNTE, 1998.

Para los maestros, este cambio significa el desplazamiento de la antigüedad, un factor que para los docentes sólo implicaba la permanencia en el servicio para obtener puntos.

El *grado académico* se reestructuró: la licenciatura disminuyó de 11 a nueve puntos,⁸ la maestría quedó en 12 y el doctorado pasó a 15 puntos. Esto implica que, si bien para la maestría y el doctorado sólo se requieren estudios terminados, una minoría de los maestros posee estos grados académicos; asimismo, si consideramos que la mayoría de los docentes sólo tiene licenciatura y ésta disminuye su puntaje, los maestros pierden puntos en el resultado final (véase cuadro 6).

En cuanto al porcentaje de maestros con diversos grados académicos, por ejemplo, en el ciclo 1993-1994, en nivel nacional, del total de profesores en el programa sólo 4% tenía maestría y 1% doctorado; para el ciclo 1995-1996 la proporción era de 6%

⁸ La consideración de los posgrados para aumentar puntajes en la CM, particularmente a partir de su reformulación, ha provocado un crecimiento de la matrícula en estos niveles educativos porque concluir, por ejemplo, una maestría, significa incrementar tres puntos, un alto puntaje si consideramos que un año de servicio sólo tiene .33. Este fenómeno ha favorecido que la mayoría de los estudiantes de posgrado en educación sean profesores de educación básica, más interesados en adquirir puntajes para CM que en desarrollarse profesionalmente en el posgrado. Este programa ha estimulado este proceso y ha promovido en el país la aparición de diversos posgrados de educación de carácter privado que no cuentan con los requerimientos básicos que un posgrado serio exige y, por lo tanto, no favorece la formación de profesionales de buen nivel. Además, hasta antes de la década de los ochenta, la maestría se consideraba como estudios enfocados a iniciar la investigación en una disciplina para el doctorado. Hoy la maestría ha pasado a ocupar el sitio de la especialización. Asimismo, del total de programas de posgrado en educación en el país sólo el 10% tiene las condiciones básicas de infraestructura académica y material para su desarrollo y el resto de programas no cumple los requisitos mínimos para su desarrollo (véase Martínez Cobarrubias, 2000; Mercado, 1997).



con maestría y 1% con doctorado, y para el ciclo 1997-1998, 9% con maestría y 1% con doctorado. Esto significa que sólo 10% de los maestros puede obtener tres o seis puntos por estudios de maestría o doctorado, respectivamente (véase cuadro 7).

CUADRO 6. Puntaje en el factor grado académico: 1992 y 1998

<i>Grado académico</i>	1992	1998
Licenciatura	11	9
Maestría	12 candidato 13 titulado	12 estudios terminados
Doctorado	14 candidato 15 titulado	15 estudios terminados

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP, 1992 y SEP/SNTE, 1998.

CUADRO 7. Proporción de docentes en el país con diversos grados académicos en CM en tres etapas

<i>Grado máximo de estudios</i>	<i>Porcentaje en tres etapas</i>		
	1993-1994 (%)	1995-1996 (%)	1997-1998 (%)
Licenciatura	95	93	90
Maestría	4	6	9
Doctorado	1	1	1
Total	100	100	100

Fuente: Elaboración propia a partir de estadísticas de CM, www.sep.gob.mx/sep

La *preparación profesional* evaluada mediante un examen consideraba, en 1992, 25 puntos y para 1998 aumentó tres puntos; esto, aunado a un mayor rigor en los exámenes, impide que los maestros obtengan altos puntajes.

Para el caso de *aprovechamiento escolar* en 1992 el programa sólo consideraba para este factor siete puntos de 100 y para 1998 aumentó hasta 20. Este factor es evaluado con examen nacional estandarizado a los alumnos del maestro que participa en el programa. Sin embargo, este alto puntaje, 20 de 100, no considera las enormes desigualdades educativas en el país que implican que

los alumnos de las zonas marginadas y pobres, generalmente, obtengan bajos puntajes que afectan la evaluación de los maestros.⁹

De hecho, en la reestructuración de la CM los factores asociados a las evaluaciones aumentaron significativamente el puntaje en el total de la calificación en un 16%. En particular, el aprovechamiento escolar pasó de siete a 20 puntos¹⁰ (véase cuadro 8).

CUADRO 8. Factores de mayor puntaje en CM 1992 y 1998

<i>Factor</i>	1992	1998
Preparación profesional	25	28
Aprovechamiento escolar	7	20
Total	32	48

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

De hecho, los factores como antigüedad, cuyo eje son los años de servicio y el grado académico de licenciatura, que son factores en los cuales el maestro puede aumentar puntaje, disminuyeron en 1998, y aumentaron los que implican condiciones de preparación y formación, a los cuales la mayoría de los maestros no puede acceder.

A partir del ciclo 1995-1996 se establece el *desempeño profesional* que considera 35 puntos, de los cuales siete son resultado del examen de aprovechamiento de los alumnos y el resto del puntaje pasa

⁹ A este respecto, Connell señala que los niños que provienen de familias pobres son, en general, quienes tienen menos éxito en las evaluaciones con los procedimientos convencionales de medición, y además agrega que son los que poseen menos poder en la escuela, los menos capaces de hacer valer sus derechos y de exigir que sus necesidades sean satisfechas; pero son, por otro lado, los que más dependen de la escuela pública para obtener educación. Ya en la década de los ochenta, Mac Pherson apuntaba que para 500 millones de niños en estado de pobreza en el tercer mundo, la mayoría en áreas rurales, la enseñanza era deficiente, a lo cual hay que agregar que la pedagogía formal utilizada en la escuela, según Ávalos, es profundamente inadecuada (véase Connell, 2005; Mac Pherson, 1987; Ávalos, 1992).

¹⁰ Conviene reiterar, aunque el fenómeno ya ha sido ampliamente documentado, que las diferencias sociales y culturales condicionan tanto el progreso educativo como los resultados que obtienen los estudiantes. Por ejemplo, el informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), sobre los alumnos con riesgo de fracaso en 1995, apunta siete factores importantes que están relacionados estrechamente con el aprovechamiento: pobreza, pertenencia a grupos étnicos, migrantes, vivienda inadecuada, desconocimiento del lenguaje mayoritario, tipo de escuela y ubicación geográfica; factores que tienen una correspondencia con las desigualdades sociales y educativas. De esta manera, con la actual configuración de la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos es difícil que se reduzcan las desigualdades y se mejoren los resultados educativos (véase OCDE, 1995; Marchesi, 2000).



a *desempeño profesional*, es decir 28 puntos. A partir de 1998-1999 se impone el factor *cursos de actualización* con puntaje de 15, que incluyen un examen riguroso del Programa Nacional de Actualización para Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) denominado curso nacional.¹¹

De manera que, paulatinamente, se fueron imponiendo con mayor rigurosidad los exámenes a los alumnos y profesores que favorecen la exclusión de los últimos. Es decir, se instauraron de manera continua nuevos factores que obstaculizan la posibilidad de los profesores de incorporarse y promoverse en el programa. Lo que observamos es que, sin realizar estudios y análisis del desarrollo y los efectos de la aplicación del programa, se establecen nuevos requerimientos que responden a una política económica y no a la consideración de las necesidades pedagógicas de los docentes y alumnos de las escuelas públicas.

A este respecto, los datos oficiales nacionales señalan que casi la mitad de los profesores en servicio se encuentran incorporados a CM y que para 1999 los maestros inscritos eran 625 mil; puntualizan, además, que de éstos el 92% está ubicado en la primera categoría y sólo el 8% en otras categorías (véase cuadro 9).

CUADRO 9. Docentes inscritos en CM por niveles 1999

Nivel	Número de docentes
A	625 000
B	11 700
BC	35 800
C	3 500

Fuente: SEP/SNTE, 1999.

IV. UNA DÉCADA DE LA CM EN TLAXCALA

En el caso de Tlaxcala hemos considerado los ciclos escolares de una década, 1993-1994 a 2003-2004, para observar el comportamiento

¹¹ Para el caso de los cursos nacionales para los profesores de secundaria en Tlaxcala, por ejemplo, en el ciclo escolar 1997-1998 los porcentajes de maestros acreditados en los cursos fueron los siguientes: Español, 8.41%; Matemáticas, 2.40%; Inglés, 9.24%; Biología, 11.41%; Química, 11.54% y Geografía, 8.05% (véase SEP, 1997).

de ingreso y ascenso en el programa, con la finalidad de identificar el número de profesores que han accedido a mejores niveles salariales en el estado. Para establecer el número de profesores que se encuentran en servicio, consideramos las estadísticas estatales de los años correspondientes que incluyen a los maestros de preescolar, primaria y secundaria en esta entidad (véase cuadro 10).

CUADRO 10. Profesores en servicio por niveles e incorporados a CM. Tlaxcala, 1993-1994; 2003-2004

Ciclo escolar	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total	Incorporados a CM
1993-1994	1 310	5 446	3 520	9 276	596
1994-1995	1 400	5 553	3 628	10 581	193
1995-1996	1 403	5 632	3 703	10 738	403
1996-1997	1 451	5 671	3 976	11 098	120
1997-1998	1 484	5 526	3 479	10 489	111
1998-1999	1 499	5 616	3 674	10 789	98
1999-2000	1 431	5 771	3 801	11 003	49
2000-2001	1 653	5 829	3 730	11 212	41
2001-2002	1 695	5 953	3 824	11 472	182
2002-2003	1 754	6 051	3 988	11 793	215
Total					2 008

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP, 1993-2003; *El Sol de Tlaxcala*, mismos años.

El cuadro anterior muestra un crecimiento sostenido de profesores incorporados a las escuelas. Para 1993-1994 el total de profesores es de 9 276, que llega a 11 793 para el 2002-2003, cuyo aumento en la década es de 27%, lo cual representa el ingreso de 2 517 nuevos profesores al servicio, e indica que cada año llega a las aulas un promedio de 250 nuevos profesores; en cambio, el ingreso a CM sólo representó en el mismo periodo 2 008; esto significó la incorporación de 200 profesores en promedio.¹²

Un aspecto importante en la cantidad de maestros que ingresan a la CM es que el número de éstos ha caído significativa-

¹² Un estudio de caso en una escuela secundaria de Tlaxcala muestra que para el ciclo escolar 2004-2005, de un total de 50 profesores de distintas materias, únicamente 30% puede cubrir los requisitos administrativos del programa y sólo 14% se encuentra en el mismo (véase Sánchez Cerón, 2006).



mente, llegando en el periodo estudiado de 596 a 215 profesores, cuyo total es 2 008 en la década; esto se tradujo en poco menos del 15% acumulado del total de maestros en servicio; dato que contradice, como ya señalamos, las cifras oficiales que ubican a la mitad de los profesores en el programa.

Otro dato importante es que, por ejemplo, el ingreso disminuyó, significativamente, de 403 en el ciclo 1995-1996 a 41 profesores para el de 2000-2001. Por otra parte, si comparamos el número de profesores que se encuentran en CM con el número de profesores en servicio, observamos que son, como hemos apuntado, menos del 20% (véase cuadro 11).

CUADRO 11. Profesores en servicio incorporados y promovidos en CM y porcentajes. Tlaxcala, 1993-1994; 2002-2003.

<i>Ciclo escolar</i>	<i>Profesores en servicio</i>	<i>Profesores incorporados a CM</i>	<i>Porcentaje de profesores incorporados a CM en relación con el total en servicio</i>	<i>Profesores promovidos en CM</i>	<i>Porcentaje de profesores promovidos a CM en relación con el total en servicio</i>
1993-1994	9 276	596	6.42	-----*	-----
1994-1995	10 581	193	1.82	197	1.86
1995-1996	10 738	403	3.75	86	.80
1996-1997	11 098	120	1.08	428	3.85
1997-1998	10 489	111	-----**	393	-----
1998-1999	10 789	98	-----**	481	-----
1999-2000	11 003	49	.44	325	2.95
2000-2001	11 212	41	.36	232	2.06
2001-2002	11 472	182	1.58	41	.35
2002-2003	11 793	215	1.82	43	.36
Total	12 017	2 008			
Porcentaje acumulado			17.27		

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP, estadísticas educativas estatales y *El Sol de Tlaxcala*, años correspondientes.

*La primera promoción se inicia en el ciclo escolar 1994-1995.

** No se cuantifican porque los datos oficiales son incongruentes.

Otra de las características de la CM que impide, por ejemplo, que los profesores de secundaria (quienes aproximadamente representan un tercio del total de los docentes en servicio en el estado) es que, además de tener nombramiento de 19 horas frente a grupo, deben impartir una asignatura asociada a su perfil, requerimiento que en la mayoría de los casos los maestros de este nivel no reúnen¹³ (véase en el cuadro 10 el número de profesores de secundaria en servicio).

Esta política de competitividad, asociada a incrementos salariales y traducida en CM, se ha constituido en uno de los ejes centrales del ANMEB desde 1992. En el cuadro 12 se muestra la diferenciación salarial entre los maestros de secundaria de tiempo completo (T/C) y de medio tiempo (M/T) que se encuentran en tres categorías de la CM y entre los que no han accedido a alguna categoría en este programa.

CUADRO 12. Salarios nominales mensuales de profesores de secundaria de T/C y M/T en una década (1993-2003)

Ciclos Escolares	Sin categoría		Categoría A		Categoría B		Categoría C	
	T/C	M/T	T/C	M/T	T/C	M/T	T/C	M/T
1993-94	1 972	986	2 675	1 337.5				
1994-95	2 484	1 242	3 242	1 621				
1995-96	2 830	1 415	3 777	1 888.5				
1996-97	3 721	1 860.5	4 945	2 472.5	6 447	3 223.5		
1997-98	4 615	2 307.5	6 133	3 066.5	7 996	3 998		
1998-99	5 492	2 746	7 463	3 731.5	10 000	5 000		
1999-00	6 426	3 213	8 732	4 366			15 445	7 722.5
2000-01	7 196	3 598	9 780	4 890	14 545	7 272.5	17 498	8 749
2001-02	7 988	3 994	10 855	5 427.5			19 201	9 600.5
2002-03	8 477	4 238.5	11 479	5 739.5	15 382	7 691	20 305	10 152.5

Fuente: Elaboración propia a partir de Sánchez Cerón y Corte Cruz, 2001: 129.

Como hemos señalado, el programa de CM tiene una estructura integrada por factores de competencia y un conjunto de rigurosas exigencias, que favorecen la selección de los profesores a través de indicadores cuantitativos que, en general, los maestros no pueden encarar porque no tienen ni condiciones sociales bási-

¹³ Un estudio que muestra este problema enfatiza, además, el impacto que este programa ha tenido en los salarios para los maestros en una institución pública en el estado de Tlaxcala (véase Sánchez Cerón y Corte Cruz, 2001).



cas ni posibilidades de enfrentarlo por factores derivados tanto de su formación profesional como de las condiciones institucionales que prevalecen en las escuelas, entre otras.

De manera que los requerimientos que establece este programa sólo lo pueden enfrentar algunos profesores que, en condiciones excepcionales, se incorporan o se promueven en el mismo. De hecho, se incorporan anualmente al programa menos del 3% del total en el estado, y los que se promueven tampoco llegan a más del 4% de los docentes en servicio.

En este sentido, un importante aspecto de CM que destaca Valdez Aragón (1998) es que este programa de estímulo económico a los docentes está basado en los mecanismos de *merit pay*, diseñados y aplicados a principios del siglo XX en Estados Unidos, los cuales, en la actualidad, siguen vigentes en menos del 4% de los sistemas escolares en este país.¹⁴

Hay que apuntar que estudios de caso concluyen que este mecanismo de pago por mérito en Estados Unidos sólo tuvo éxito parcial para mejorar salarios a docentes de los pequeños distritos de comunidades homogéneas de buenas escuelas, buenas condiciones de trabajo y buenos salarios y que, en cambio, en las escuelas del interior de las ciudades o en los barrios deprimidos o de pobreza el pago por mérito fue un fracaso (Murnane y Cohen, 1986).

Esta experiencia evidencia que una política de estímulos como la anterior tiene mejores probabilidades de éxito cuando la comunidad a la que se dirige cuenta con condiciones favorables para el trabajo asociadas a un buen salario, atributos con los que no cuenta la mayoría de las comunidades donde los maestros trabajan.

V. DISCUSIÓN FINAL

No es una novedad señalar que la desigualdad social ha aumentado de manera alarmante en las últimas dos décadas. Sin embargo, hay que puntualizar que su naturaleza en el contexto de las transformaciones recientes en las sociedades capitalistas menos

¹⁴ El pago por mérito es explícitamente reconocido por la CM en un documento de trabajo sobre formación y actualización docente presentado por el SNTE durante el Primer Congreso Nacional de Educación en 1994 (véase SNTE, 1994).



desarrolladas ha cambiado. Un dato importante, señalado por Tedesco (2003), es que el crecimiento económico y el aumento de la desigualdad han comenzado a ser fenómenos concomitantes.¹⁵

Las transformaciones en la organización del trabajo están provocando no sólo altos niveles de desigualdad, sino el crecimiento de la exclusión entendida como la imposibilidad de participar en las nuevas formas de organización del trabajo que crea condiciones de extrema precariedad por la aplicación de evaluaciones de competencia.

En este complejo fenómeno coexisten la desigualdad y la exclusión, rompiendo las jerarquías tradicionales de la organización del trabajo. La tendencia a excluir a quienes no responden a las necesidades de la nueva organización del trabajo se ha profundizado y se ha extendido a otros sectores de trabajadores.

En la profesión docente, como hemos observado, se ha establecido un programa de competencia traducido en evaluaciones asociadas al mejoramiento salarial. En la implantación de este programa de competitividad apreciamos que hay una tendencia a desvincular a los maestros que responden a las exigencias de CM de quienes no se incorporan al programa. En la última década, en el caso de los maestros de Tlaxcala, este fenómeno ya conocido, la exclusión, tiende a exacerbarse provocando la segmentación de éstos.

La imposición de la CM a los maestros de esta entidad ha significado que sólo una minoría de ellos se incorporen al programa, con lo cual menos del 20%, durante una década, ha incrementado su salario; una de cuyas implicaciones es la imposibilidad de mejorar sus niveles de vida.

Además, observamos que en los últimos años esta desigualdad ha cambiado de sentido. En la sociedad capitalista tradicional la segmentación se producía en grupos sociales amplios como campesinos, obreros, empleados, entre otros. Ahora la segmentación se produce dentro de los mismos grupos sociales cuya desigualdad se traduce en las percepciones salariales derivadas, en el caso de

¹⁵ A este respecto, por ejemplo, conviene apreciar que la incorporación de nuevas tecnologías al proceso productivo está asociada a la eliminación de numerosos puestos de trabajo. De hecho, en el caso de la industria, la organización del empleo y la evolución tecnológica aumentan la desigualdad.



los maestros, de las evaluaciones en CM. En resumen, mientras las desigualdades tradicionales eran fundamentalmente intercategoriales, estas nuevas son ahora intracategoriales (Tedesco, 2003), fenómeno que pone en crisis la representación que los maestros tienen de sí mismos y de su profesión.¹⁶

La exclusión que viven ahora los trabajadores, en este caso los maestros, ya no implica una relación con organizaciones sindicales o de lucha, pues la toma de conciencia de aquélla imposibilita una reacción organizada de movilización, porque en la exclusión derivada de las exigencias de la CM, de hecho, no existe grupo o entidad contestataria (Castel, 1993), sino que la política de competitividad traducida en exámenes constituye el obstáculo a vencer. En este sentido, la disminución del ingreso y la promoción de los maestros en la CM contribuyen a su segmentación, pues las percepciones salariales de los que participan en el programa aumentan, mientras que las de los excluidos disminuyen.

El acceso de los maestros de Tlaxcala a mejores niveles de vida derivados del incremento salarial en CM es mínimo. El ingreso a este programa en esta entidad es muy lento (en promedio menos del 5% por año), lo cual fortalece la desigualdad entre los maestros de los tres niveles de educación básica. Además, hay que agregar que la propia CM establece requerimientos que los docentes de secundaria, por ejemplo, no pueden cumplir.

La CM no considera los contextos y las condiciones en los cuales los profesores enfrentan el programa en esta entidad. En este sentido, la evaluación no puede ser objetiva cuando no toma en cuenta, como elementos constitutivos, los distintos ámbitos en que trabajan las escuelas y sus profesores, además de que la evaluación depende también de la información existente sobre las prácticas educativas de la institución. Estas propuestas de enfoque excluyente no atienden el contexto circundante que contribuye a explicar el fracaso o el éxito en las evaluaciones aplicadas a los maestros y los alumnos (Mayers *et al.*, 2003: 163-164).

¹⁶ Conviene apuntar que la desigualdad tradicional en la sociedad capitalista pertenece a la esfera económica y social, la cual es necesaria para mantener el sistema social (Tedesco, 2003).



El fracaso en las evaluaciones debe considerar por lo menos dos factores: por un lado, la complejidad del fenómeno educativo cuyos resultados provienen de diversos factores que se conjugan para explicar los resultados y, por otro, que lo que ocurre dentro del aula y la escuela puede ser resultado de la articulación de diversas variables que le son ajenas tanto al profesor como al alumno, situación que contribuye en los resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites, Hugo. “La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos”, en Mario Rueda Beltrán y Monique Landesmann (coords.). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, CESU-UNAM, 2001.
- Ávalos, B. “Education for the Poor. Quality or Relevance?”, en *British Journal of Sociology of Education*, núm. 13, 1992.
- Blanco Lerín, Antonio *et al.* “La disputa por el salario y carrera magisterial”, en *Básica*, año III, núm. 10, marzo-abril, México, Fundación SNTE, 1996.
- Castel, Robert. *Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*, Buenos Aires, Paidós, 1993.
- Connell, R. W. “Pobreza y educación”, en Pablo Gentile (coord.). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, México, UACM, 2005.
- Díaz Barriga, Ángel, “Carrera magisterial y evaluación de profesores entre lo administrativo y lo pedagógico”, en Mario Rueda Beltrán y Monique Landesmann (coords.) *op. cit.*, 2001.
- Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco Méndez (coords.). *Universitarios, institucionalización académica y evaluación*, México, CESU-UNAM, 1998.
- Fernández, Sergio, “Carrera magisterial: ¿promoción o control docente?”, en Aurora Loyo Brambila. *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*, México, UNAM/Plaza y Valdés, 1997.



- Mac Pherson, S.** *Five Hundred Million Children: Poverty and Child Welfare in the Third World*, Brigton, 1987.
- Marchesi, Álvaro.** “¿Equidad en la educación? Un sistema de indicadores de desigualdad educativa”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23, mayo-agosto, OEI, 2000.
- Martínez Cobarrubias, Sara.** “De la necesidad de la evaluación a los posgrados en educación. Más allá del padrón CONACyT”, ponencia presentada en el XX encuentro regional de estudiantes y académicos de posgrado en educación, Guanajuato, mayo, 2000.
- Mayers, Kate et al.** “¿Escuelas fracasadas o sistemas fracasados?”, en Andy Hargreaves (comp.). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.
- Mercado, Ruth.** “Bases académicas para el establecimiento de estudios de posgrado en educación”, mecanograma, CINVESTAV, 1997.
- Morales Garzón, María del Rayo Andrea.** “Respuesta de México a las exigencias internacionales sobre la formación permanente de los docentes”, en *Diversidad y Encuentro. Revista de Estudios e Investigación Educativa*, vol. I, núm. 2, Puebla, UPN, 2002.
- Murnane, Richard y David Cohen.** “Merit Pay and Evaluation Problem: Why Most Merit Pay Plans Fail and Few Survive”, en *Harvard Educational Review*, vol. LVI, núm. 1, 1986.
- OCDE. *Our Children at Risk*, París, OCDE, 1995.
- Rojas Nova, Verónica,** “El órgano escolar de evaluación en carrera magisterial. Propuesta y realidad en la escuela primaria”, en Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco Méndez (coords.). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, CESU-UNAM, 1998.
- Rueda, Mario y Monique Landesmann (coords.).** *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, México, CESU-UNAM, 2001.
- Sánchez Cerón, Manuel.** “Competitividad y aprovechamiento escolar en carrera magisterial. Un estudio de caso en Tlaxcala”, mecanograma, 2006.



- _____. “Redefinición del SNTE. La carrera magisterial”, en *Diversidad y Encuentro. Revista de Estudios e Investigación Educativa*, vol. I, núm. 2, Puebla, UPN, 2002.
- Sánchez Cerón**, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz. “Maestros, salarios y carrera magisterial”, ponencia presentada en el VI Congreso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Colima, 2001.
- _____. “Política salarial de competitividad. El caso de los maestros de secundaria 1993-2003”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXIV, núm. 1, México, CEE, 2004.
- SEP**. *Estadística de la Subsecretaría de Educación Básica*, Tlaxcala, SEP, 1997.
- _____. *Estadística Educativa Básica Estatal*, Tlaxcala, SEP, 1993-2003.
- _____. *Carrera magisterial*, México, SEP, 1992.
- SEP/SNTE**. *Lineamientos generales de carrera magisterial*, México, SEP/SNTE, 1998.
- _____. Programa nacional de carrera magisterial, México, SEP/SNTE, 1999.
- SNTE**. *Trabajo cotidiano: formación, actualización y superación profesional: carrera magisterial*, México, SNTE, 1994.
- Tedesco**, Juan Carlos. *Educación en la sociedad del conocimiento*, México, FCE, 2003.
- Tyler Elenes**, Nora Esperanza, “¿Carrera o barrera magisterial? un estudio preliminar del impacto en los docentes de primaria”, en Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco Méndez (coords.), *op. cit.*, 1998.
- Valdez Aragón**, Silvia, “Carrera magisterial: una mirada desde los docentes”, en Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco Méndez (coords.), *op. cit.*, 1998.
- Zogaib Achar**, Elena. “La influencia del Banco Mundial en la reforma educativa”, en Aurora Loyo Brambila, *op. cit.*, 1997.

