

La flexibilidad laboral. Un estudio de caso de maestros de secundaria en Tlaxcala: 1995-2006

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

RECUESTO NECESARIO

Las transformaciones del capitalismo en las últimas décadas están cambiando su apariencia superficial; pero, como señala Harvey (2004), no su tendencia histórica. Estas mutaciones muestran un nuevo régimen de acumulación capaz de contener sus propias contradicciones. De aquí surge la necesidad de considerar los mecanismos de acumulación de capital que anteceden a este nuevo régimen del desarrollo capitalista. Es decir, en este sentido, es importante apuntar, de manera breve, el surgimiento del Estado benefactor (EB) en la posguerra, que dio sustento al proceso de acumulación en aquellos años.

Para analizar la profesión docente es necesario, por un lado, estudiar el contexto del surgimiento y agotamiento del EB y, por otro, analizar las políticas laborales dirigidas a los maestros. La importancia de estos dos niveles radica, en primer lugar, en que el maestro moderno, en particular en la segunda mitad del siglo XX, se desarrolló estrechamente vinculado con el EB y, en segundo, en que el Estado contemporáneo ahora impulsa, frente a la reestructuración de sus funciones, a través de reformas, una articulación

* Profesores en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Puebla, sagrario_corte@yahoo.com.mx

directa del maestro con el mercado en una relación mercantil, asignando una visión de carácter instrumental a su trabajo.¹

Los orígenes del EB en México tienen su raíz en el cardenismo (1934-1940); se gestó en esos años por medio de dos mecanismos: por un lado, a través de la centralización e integración de nuevas estructuras organizativas de los sectores populares dentro del Estado² y, por otro, con la modificación de la concepción política e ideológica de las tareas en la industrialización de esos años.

Estos dos procesos impulsaron las movilizaciones obreras y campesinas que permitieron utilizar la política de masas para establecer un pacto social corporativo (Soria y Farfán, 1990: 139). En esta perspectiva, el EB puede ser definido como la estructura estatal cuyo papel es garantizar la reproducción y la utilización de la fuerza de trabajo a través de percepciones indirectas asociadas, a una relación de ingresos de tipo monopolista.³ En el caso de México, a partir de finales de la década de los cincuenta y principios de la de los sesenta, el desarrollo capitalista logró conjugar los diferentes procesos sociales en los cuales adquirió un perfil claro (*ibid.*: 149).

De manera que en México, el EB requirió un largo proceso de gestación, resultado de la desigual formación económico-social en la cual se fueron estableciendo las relaciones capitalistas y los

¹ Este fenómeno ha traído como consecuencia una fragmentación de la identidad del maestro, ya que el replanteamiento de las tareas del Estado y la revalorización del mercado han exigido generar cambios en la subjetividad de los docentes para cumplir un papel más ceñido al proyecto neoliberal (véanse Lawn, 1998; Rigal, 2004: 150-151).

² El gobierno de Cárdenas tendió lazos con los grupos populares y los sectores radicales emanados de la Revolución, para lo cual, en 1936, impulsó la creación de la Confederación de Trabajadores de México (CTM) para articularla al aparato de Estado. En 1938 apoyó el surgimiento de la Confederación Nacional Campesina (CNC) para controlar a las clases campesinas. Los objetivos de ambas eran organizar a los trabajadores para vincularlos con el gobierno y sirvieran de respaldo y contrapeso a las élites empresariales opositoras a las transformaciones impulsadas por Cárdenas.

³ Una visión más amplia del EB implica la consideración de las relaciones entre diversos factores tanto económicos como políticos y sociales, entre los que destacan: a) un patrón de reproducción de tipo fondista que permite potenciar la producción y consumo masivos, b) una nueva relación entre Estado y sociedad en la cual la clase obrera es incorporada a la toma de decisiones mediante mecanismos corporativos y, c) una política económica que permite conciliar el ciclo global de la reproducción del capital a través de la demanda apoyada en el mercado interno (*ibid.*: 140).

mecanismos de intervención estatal.⁴ El desarrollo estabilizador, como ha sido denominado el proceso económico en el cual se configuró este fenómeno, se sustentó en un pacto social corporativo que favoreció la vocación intervencionista del Estado, derivado de la industrialización sustitutiva de importaciones. Sin embargo, los principios en que se sustentó la industrialización fueron desplazados, de manera sistemática, hacia el capital extranjero, el cual, mediante el uso de instalaciones relativamente obsoletas en relación con las de los países más desarrollados, se convirtió en el eje dinámico del capitalismo periférico mexicano. No obstante, su vigencia en México fue breve, limitada por la crisis del capitalismo mundial en la década de los setenta y las contradicciones del modelo interno de acumulación.⁵

Durante las décadas de los cincuenta y sesenta, la configuración del EB fue avanzando. Para la de los setenta, durante los gobiernos de Echeverría (1970-1976) y López Portillo (1976-1982) el Estado mantuvo un gasto social de alrededor de 7.6% y 7.8%. Sin embargo, para el sexenio de De la Madrid (1982-1988) éste descendió a 5.6% (Soria y Farfán, 1990: 149). A partir de la década de los ochenta, el gasto social que incluye salud, vivienda y educación, entre otros, empezó a descender, dirigiéndose hacia una reestructuración neoliberal,⁶ con la consecuente crisis del pacto social que el EB había establecido entre el capital y el trabajo.

⁴ En las sociedades capitalistas más desarrolladas, por ejemplo, la formación del EB fue un fenómeno de la posguerra que cristalizó en los procesos de transformación productiva de la Segunda Guerra Mundial, que explica el auge sostenido, sólo interrumpido por el estancamiento económico de la década de los setenta.

⁵ Durante las décadas de los cincuenta y sesenta se conformaron sus elementos constitutivos; algunos de ellos fueron la creación del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), el avance en las políticas educativas y de vivienda, así como la creación del Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores (INFONAVIT), el Fondo de la Vivienda del ISSSTE (FOVISSSTE) y el Fondo Nacional para el Consumo de los Trabajadores (FONACOT), entre otros.

⁶ En este trabajo se entiende por neoliberalismo a una corriente de pensamiento que se ha traducido en 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 de 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 el libre mercado. Esta propuesta, en el ámbito educativo, ha consistido en un excesivo pragmatismo vinculado al fortalecimiento de la escuela privada, favoreciendo con ello la falta de responsabilidad del Estado en la obligatoriedad de ofrecer niveles de educación mínimos gratuitos. Este modelo ha aumentado los índices de pobreza y profundizado las desigualdades educativas en América Latina y, al mismo tiempo, ha fortalecido la exclusión.



El primer objetivo de las transformaciones económicas de la década de los ochenta fue la reestructuración de la producción y el consumo, con profundos efectos para la sociedad.⁷ Uno de éstos fue el desmantelamiento del EB, porque éste se sustentaba en dos ejes: en primer lugar, una fuerte intervención estatal en la economía mediante la cual se regulaba el mercado para mantener una economía controlada por la demanda y, en segundo, estaba comprometido con el sostenimiento de niveles mínimos de vida para garantizar la reproducción de la fuerza de trabajo, que explica el interés por la provisión de servicios públicos universales, entre los cuales estaba el impulso de la educación pública gratuita.

Conviene reiterar que la reestructuración capitalista mundial en la década de los setenta tuvo profundas repercusiones en América Latina, como resultado de su dependencia externa, lo cual provocó la redefinición del Estado. Estas transformaciones fueron, fundamentalmente, tres: el retiro del Estado del sector social mediante privatizaciones, el adelgazamiento del aparato burocrático estatal y, finalmente, la política de apertura comercial. Estas propuestas fueron impulsadas y apoyadas por los organismos internacionales comprometidos con estas transformaciones.⁸

LOS PROFESORES DE SECUNDARIA Y LA FLEXIBILIDAD LABORAL

El maestro de educación básica, en general, es un sujeto mediador entre las políticas educativas puestas en marcha por el Estado, y su ejecución en la escuela, por lo que su papel es central en las transformaciones educativas. Por su parte, el maestro de secundaria es un profesor que no sólo imparte clases, sino que también asume responsabilidades en diferentes actividades, definidas tanto por la

⁷ Las empresas, por ejemplo, imponen una nueva forma de organización del trabajo caracterizada por la polivalencia y la flexibilidad que sustituyen al fordismo, que había regulado la producción en masa (véase Tedesco, 1995).

⁸ En el caso de la educación, por ejemplo, el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) entre otros, cobraron una significativa presencia en los cambios y las tendencias educativas en los países de América Latina, cuyo objetivo es dar direccionalidad a las políticas educativas en el contexto del desmantelamiento del EB. Pueden consultarse algunos análisis indicativos acerca de la influencia de los organismos internacionales sobre las políticas educativas, entre otros, en Foster (1999), Cartorn (1999) y McGrath (1999).



normatividad como por las reglas cotidianas generadas en estas instituciones. La característica de estos profesores y su desconocimiento desde la investigación ha provocado que les impongan las políticas educativas diseñadas para los maestros de primaria sin considerar sus necesidades profesionales y salariales.

En general, las escuelas secundarias están integradas por los maestros de materias académicas, los de actividades tecnológicas y los de actividades de desarrollo. Su papel es la formación de estudiantes egresados de la primaria; pero la dinámica interna en la institución y las condiciones laborales que imperan, favorecen su dispersión y se construyen estatus diferentes: los académicos y los de taller, principalmente. Por lo general, su formación inicial es la normal superior. Los maestros de materias académicas constituyen el grupo mayoritario y le siguen los de actividades tecnológicas. Los primeros se caracterizan por ser docentes de primaria con estudios de normal superior, y los segundos provienen de bachilleratos o estudios técnicos de nivel medio superior. Los de taller conviven poco con los académicos y son de apoyo para la preservación de la infraestructura de la escuela. En general, son considerados de menor rango en virtud de su formación académica, lo que contribuye a su aislamiento en las escuelas (Rockwell, 1985; Sandoval, 2001).

En este contexto, el análisis que se presenta corresponde a profesores que se desempeñan en una secundaria pública, en el municipio de Xicohtzinco, ubicado entre dos capitales del centro del país: Puebla y Tlaxcala. Se trata de una institución que tiene más de 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.

Está situada a orilla de la carretera Puebla-Tlaxcala y se ubica en un corredor industrial promovido en la década de los setenta por el gobernador Sánchez Piedras (1975-1981), quien mostró interés para que esta región iniciara un proceso acelerado de industrialización. En 1998 tenía dos turnos. El matutino, con 18 grupos (seis de cada grado) y el vespertino con seis grupos (dos de cada grado) atendidos por 52 profesores, sujetos de estudio en este trabajo.

La flexibilidad salarial, por su parte, busca relacionar los costos de la fuerza de trabajo con la oferta y la demanda laboral, con el ob-



jeto de romper las escalas salariales para establecer la diferenciación de las percepciones económicas de los trabajadores. Esta flexibilidad se traduce en la creación de un sistema de remuneración basado en la valoración individual del trabajo y la recalificación que rompe con la lógica de las percepciones por puesto laboral, para valorar el salario a través de resultados (Lorente Campos, 2003: 53-54).

Por otra parte, el concepto de trabajo precario como categoría utilizada en este documento se fundamenta en un conjunto de dimensiones, dentro de las cuales se destacan tres (Rodgers *et al.*, 1992): las condiciones de trabajo, la fragilidad laboral y las perspectivas de desarrollo profesional, las cuales se conjugan y llevan a los trabajadores a una situación de precariedad, que se perpetúa frente a la imposibilidad de mejoramiento salarial. La trayectoria profesional de los maestros, asimismo, se combina con diversas variables que implican la disminución de las posibilidades de mejoramiento y, al mismo tiempo, la ausencia de incentivos para mejorar el desempeño. En este sentido, el trabajo precario se caracteriza por la vulnerabilidad de las condiciones estándar del desempeño como son la organización del trabajo, la capacitación profesional y el papel de la organización sindical (Castaño, 1993), entre otras.

La percepción de ingresos insuficientes para el desarrollo de una vida autónoma origina dependencia económica, la cual lleva a los trabajadores a una situación marginal, provocada por los bajos salarios que se relacionan con la estructura organizacional del trabajo. De manera que los ingresos insuficientes constituyen la dimensión básica de la precariedad laboral que impide al trabajador planear su futuro con los niveles de vida socialmente aceptados.⁹

Algunos rasgos de la precariedad en el trabajo son su concentración en las mujeres y los jóvenes socialmente más vulnerables, además de los solteros, a quienes es más fácil imponerles condiciones precarias de empleo, lo que supone remuneraciones más bajas que imposibilitan el mejoramiento salarial. Aquí la flexibilidad cumple

⁹ En este sentido, la familia asume un papel relevante como institución social de reproducción de la fuerza de trabajo. Los ingresos familiares totales dan lugar a que determinados ingresos individuales puedan tener una función de complemento de los recursos necesarios para el sostenimiento de la familia. Este fenómeno es un indicador directo de la precariedad en la forma de vida de un individuo, que implica la dependencia económica, originando la distribución desigual de los recursos (Lorente Campos, 2003: 70).

el papel de estrategia para la precarización del trabajo que vulnera a los trabajadores y los disciplina socialmente para aceptar las distintas condiciones de los cambios en la organización del trabajo.

La flexibilidad funcional¹⁰

En la última década (1996-2005), llegaron a esta institución 26 nuevos profesores que se incorporaron a diversas materias con distinto número de horas: el 47% es universitario con carreras no asociadas a la docencia e ingresa con pocas horas, que no alcanzan medio tiempo; además, proviene de familias en las cuales alguno de sus miembros le ha dejado la plaza para incorporarse a la docencia. La mayoría son solteros, jóvenes y con pocas expectativas laborales en la docencia; un gran número de estos profesores no estaban interesados en la profesión, pero se incorporaron para cubrir lugares dejados por los que se jubilaron (cuadro 1).

CUADRO 1. Ingreso de nuevos profesores, 1996-2005

<i>Año</i>	<i>Normalistas</i>	<i>Universitarios</i>	<i>Total</i>
1996	2	-	2
1997	1	-	1
1998	1	-	1
1999	-	-	-
2000	-	-	-
2001	1	3	4
2002	3	3	6
2003	2	1	3
2004	2	4	6
2005	2	1	3
Total	14	12	26

Fuente: Elaboración propia a partir de la Relación de personal, años correspondientes.

¹⁰ Este apartado está basado en el trabajo de campo. La metodología empleada en esta fase de la investigación es cualitativa, debido a que el objeto de estudio está centrado en las condiciones de flexibilidad laboral para los maestros. La técnica utilizada fue la entrevista focalizada; ésta exige que el investigador conozca el objeto de estudio para posibilitar el acotamiento del tema de interés; de esta manera se puede profundizar en él. La dimensión del objeto de estudio exigió que los cuestionamientos fueran agrupados para profundizar durante el proceso, de manera que se incorporaron diversos planteamientos en tanto que otros se desecharon. Este tipo de entrevista permite un mejor grado de acotamiento del objeto de investigación y mayor control del proceso. Las entrevistas fueron dirigidas a profesores que en la última década se incorporaron a la institución con diferentes perfiles no asociados a la docencia para determinar su presencia laboral en la escuela. Las categorías sobre las cuales se construyó el guión fueron las condiciones de ingreso al sistema educativo, el interés en la docencia, y la vulnerabilidad laboral del trabajador.



En el cuadro 1 se puede observar que en la última década crece el ingreso de universitarios a esta escuela, tendencia que no se observa en las anteriores. En particular, a partir de 2000-2001 se percibe un sistemático ingreso de universitarios. De un total de 26 profesores de nuevo ingreso; 14 son normalistas y 12 universitarios. Esto significa el 54% para los primeros y el 46 para los segundos.

Algunos de estos maestros se han incorporado en este momento a la normal superior para adquirir la formación inicial de la docencia. Otros mantienen la plaza pero se dedican a otras actividades ajenas a la enseñanza. Las perspectivas de desarrollo profesional de estos profesores son escasas, en primer lugar, porque no existen posibilidades de incremento de horas en la escuela,¹¹ y en segundo, existen obstáculos para participar en un programa de incentivación salarial asociado a evaluaciones denominado Carrera Magisterial (CM).¹²

Este fenómeno se ubica en un contexto de recesión económica a partir de la década de los ochenta, uno de cuyos rasgos, para el caso de la educación, es que el presupuesto destinado a los salarios para este sector ha disminuido.¹³ Esto, asociado a la estructura de topes salariales establecida en los ochenta, impide el crecimiento de las percepciones para los maestros, lo cual ha estado acompañado de una propuesta de competitividad (CM) vinculada a incrementos salariales, cuestión que profundiza la precarización del trabajo en las escuelas de este nivel.

Por otro lado, el aumento de profesores con pocas horas imposibilita el incremento de profesores de medio tiempo o de tiempo completo. Este fenómeno implica menores costos para la fuerza de trabajo traducida en el deterioro de los salarios. Así, esta flexibilidad deriva de la capacidad de la SEP para responder a la disminución del presupuesto.

Esta flexibilidad funcional, que responde a factores externos, está ubicada, por ejemplo, en la lógica del ingreso del personal a

¹¹ En los últimos 20 años, la institución no ha aumentado el número de grupos en el turno vespertino, lo cual hace imposible incrementar horas a los profesores. Además, en la última década, los grupos han reducido el número de alumnos.

¹² Algunos de estos obstáculos son, por ejemplo, número de horas, tipo de nombramiento, materia que imparte y antigüedad, entre otros requisitos (SEP-SNTE, 1998).

¹³ Gran parte del gasto educativo en la mayoría de los países se invierte en salarios: 5% en África, 80% en Asia y 95% en América Latina (UNESCO, 1991).



plazas dejadas por profesores jubilados. Esta tendencia, por un lado, está asociada a la ruptura del modelo salarial homogéneo y, por otro, imposibilita el mejoramiento de los ingresos con la creación de un escalafón horizontal (CM) sometido a competencia.

La flexibilidad funcional busca que los trabajadores puedan ser reubicados en diferentes puestos y tareas, lo que exige una formación inicial básica y demanda la adaptación de trabajadores a condiciones externas que disminuyen el número de trabajadores (Lorente Campos, 2003: 53), en particular los universitarios, quienes son ubicados en diferentes materias y grados. Tilly (1996), por ejemplo, parte de la consideración de que el fenómeno responde a que la mayor parte del trabajo de tiempo parcial está inscrito en la tendencia hacia una mayor desigualdad y un empeoramiento de las condiciones y las oportunidades del empleo. Para el caso estudiado, véase el número de profesores de tiempo parcial en el cuadro 2.

CUADRO 2. Número de horas frente a grupo de profesores que ingresaron en la última década, 1995-1996; 2005-2006



<i>Número de horas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Número de horas</i>	<i>Frecuencia</i>
26	2	15	2
25	1	14	4
23	1	12	2
21	2	10	1
20	1	9	1
19	1	6	2
18	2	5	1
16	1	4	2
Total			26

Fuente: Elaboración propia a partir de la Relación de personal, 1995-2006.

El cuadro 2 muestra que, en una década, la mayoría de los profesores en esta escuela tiene menos de medio tiempo; esto supone otro empleo o la precariedad del salario y sin posibilidades de incorporarse a CM. De un total de 26 docentes incorporados a la institución, el 77% no llega a medio tiempo, mientras que sólo el

23% tiene más de medio tiempo, condición que supone, para los primeros, otro empleo.¹⁴

Sin embargo, el trabajo de tiempo parcial no es un problema en sí mismo, sino que lo precarizan las actuales condiciones de este tipo de trabajo.¹⁵ Para el caso de esta escuela, de un total de 26 profesores incorporados a la docencia en la última década, 18 tienen otro empleo en otra escuela, es decir, el 69% se desplaza a otra institución. Pero de estos profesores sólo tres tienen o rebasan el tiempo completo, esto es el 16%. Los restantes no alcanzan medio tiempo (cuadro 3).

CUADRO 3. Profesores con otro empleo en el sector educativo, 2005-2006

<i>Profesores</i>	<i>Horas en esta escuela</i>	<i>Horas en otra escuela</i>	<i>Total</i>	<i>Profesores</i>	<i>Horas en esta escuela</i>	<i>Horas en otra escuela</i>	<i>Total</i>
A	05	08	13	J	04	20	24
B	05	20	25	K	36	09	45

¹⁴ Por otro lado, en el sistema de secundaria existen, además de los profesores y directivos, cuatro tipos de trabajadores: intendentes, administrativos, prefectos y trabajadores sociales. Los primeros se dedican a las labores de aseo, cuya preparación dominante es primaria, secundaria o preparatoria. Sin embargo, en los últimos años su perfil se ha ido reconfigurando con una nueva trayectoria profesional. Dos de ellos son maestros de primaria, y dos concluyeron una licenciatura. El perfil de los administrativos es, en general, el de una carrera técnica después de secundaria, e incluso después de primaria. Este sector de trabajadores también se ha reconfigurado: una de ellas terminó la licenciatura en Educación Física y otra estudió una licenciatura en Educación. Los prefectos tienen un perfil más alto, el de profesor o el de carreras asociadas a las Ciencias Sociales o las Humanidades; este perfil también se ha modificado. Uno de ellos es contador público, otro es licenciado en Trabajo Social y otro veterinario. Este fenómeno se constituye en lo que se denomina segmentación laboral, entendida como la constitución de nuevos circuitos laborales, resultado de la redefinición de los patrones culturales y profesionales que no reconocen elementos de continuidad entre ambos; además, se expresa en las transformaciones de las relaciones profesionales de los trabajadores cuyo perfil ha venido cambiando en la última década, como resultado de las políticas de modernización. Uno de los efectos de este fenómeno es la constitución de nuevas subjetividades asociadas a la introducción de nuevos valores derivados de la política neoliberal que redefine los objetivos de la escuela. Por ejemplo, el hecho de ubicarse en un puesto laboral para el que no se fue formado exige, por un lado, una nueva preparación a través de la actualización en el servicio y, por otro, la apropiación de nuevos aprendizajes, resultado de su interacción con sus compañeros de trabajo (Rigal, 2004: 140).

¹⁵ Para el caso de Estados Unidos, Tilly (1996) sostiene que el crecimiento del trabajo de tiempo parcial no se debe a los cambios demográficos o al incremento de la brecha salarial, sino a la terciarización de la economía; es decir, al incremento de trabajadores del sector servicios, en detrimento de los industriales, porque además el sector servicios es el que usa, de manera intensiva, esta fuerza de trabajo.

C	12	20	32	L	06	31**	37
D	06	36	42	M	06	15	21
E	14	07	21	N	04	12	16
F	09	29	38	O	22	10	32
G	09	20	29	P	04	37***	41
H	24	30	54*	Q	09	10	19
I	18	20	38	R	03	30	33

Fuente: Elaboración propia a partir de la Relación de personal, 2005-2006.

* Trabaja en dos escuelas; una de ellas es de jornada: Telesecundaria.

** Trabaja en dos primarias, en una con 31 horas y en otra con seis.

*** Trabaja en un CONALEP; no se conoce el número de horas.

Como se observa en el cuadro 3, del total de profesores para el ciclo 2005-2006, el 31% trabaja en otra institución; de éstos, sólo el 11% tiene tiempo completo, cuyas implicaciones son: doble turno, exigencias laborales derivadas del trabajo en dos instituciones, o incluso tres, entre otras.

En este contexto, los trabajadores de tiempo parcial son, la mayoría de las veces, más vulnerables laboralmente y con una capacidad de negociación menor y más limitada en cuanto a sus oportunidades de mejoramiento laboral. Esta debilidad no es exclusiva de los profesores de tiempo parcial sino, en general, de casi todos los docentes, sólo que los primeros son más débiles. Estos profesores, por un lado, están sometidos a las necesidades de la transformación que exige la política educativa y las condiciones de la institución, sin la consideración del perfil ni de la posibilidad de capacitación y, más aún, sin perspectivas de mejoramiento por la existencia de otros docentes con mayor antigüedad y experiencia que les garantizan mejores condiciones laborales. Los de más antigüedad pueden, por ejemplo, negociar con los directivos los grupos, las materias a impartir y los horarios de clase. En el caso estudiado sólo son seis profesores de tiempo completo (42 horas) (cuadro 4).



CUADRO 4. Profesores de tiempo completo, 2005-2006

<i>Profesores de tiempo completo</i>	<i>Horas frente a grupo</i>	<i>Horas de Fortalecimiento Curricular (FC)*</i>	<i>Horas de Apoyo Educativo (AE)**</i>	<i>Total</i>	<i>Fecha de ingreso</i>	<i>Décadas de los</i>
A	35	6	1	42	1974	Setenta
B	35	6	1	42	1975	
C	35	6	1	42	1977	
D	35	6	1	42	1978	
E	37		5	42	1985	Ochenta
F	32		10	42	1992	Noventa

Fuente: Elaboración propia a partir de la Relación de personal, 2005-2006.

* Las horas de FC son resultado de una propuesta del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en la década de los ochenta, para apoyar actividades relacionadas con el aspecto pedagógico como preparación de clases, calificación de tareas, etcétera.

** Las horas de AE aparecieron como consecuencia de la reforma curricular de 1993; porque se modificó el plan de estudios, lo cual provocó que los profesores dejaran horas frente a grupo. Los maestros las desempeñan a través de diversas actividades como biblioteca, videoteca, ecología, entre otras.



El cuadro 4 muestra que, por un lado, sólo el 11% del personal para el ciclo escolar 2005-2006 tiene tiempo completo en esta institución y, por otro, los cuatro primeros profesores tienen 35 horas frente a grupo, cinco horas de FC y una de AE, pero son maestros que ingresaron al servicio en la década de los setenta. En cambio, los dos restantes tienen 37 y 32 horas frente a grupo y cinco y diez horas de AE, respectivamente, pero estas últimas son temporalmente de AE; éstas pueden ser suprimidas por necesidades de la institución, lo cual no ocurre con las horas de FC de los cuatro primeros, pues ellos las disfrutaban sin la obligación de atender clase frente a grupo. Además, estos dos últimos profesores con muchas horas de AE ingresaron al servicio en las décadas de los ochenta y noventa, respectivamente, cuando ya se había implantado la política de flexibilidad laboral asociada a la redefinición de cargas de trabajo. En la de los noventa, por ejemplo, las horas frente a grupo de talleres se redujeron a la mitad, con lo cual surgieron muchas horas de AE para estos profesores (cuadro 5).

CUADRO 5. Profesores de talleres, 1976-1977; 2005-2006

<i>Profesores</i>	<i>Horas frente a grupo</i>	<i>Horas de AE</i>	<i>Total</i>	<i>Año de ingreso</i>	<i>Décadas de los</i>
A	18	6	24	1977	Setenta
B	9	6	15	1985	Ochenta
C	3		3	1988	
D	9	9	18	1989	
E	9		9	1996	Noventa
F	15		15	1997	
G	9	9	18	1997	
H	9	3	12	2001	
I	9	5	14	2005	

Fuente: Elaboración propia a partir de la Relación de personal, años correspondientes.

Lo que se observa en el cuadro 5 es una disminución de horas frente a grupo de los profesores de talleres en cada una de las décadas y un aumento de las horas de AE como resultado de la reforma de los noventa y la política laboral de flexibilidad. Por otro lado, la incorporación de docentes de tiempo parcial supone un ahorro del costo de la fuerza del trabajo en el mediano y largo plazos, ya que estos profesores no pueden acceder a mejores condiciones salariales por el número de horas que desempeñan en la escuela, lo cual impide que participen en CM, cuestión que los mantiene fuera de la mejoría salarial, aun cuando su desarrollo profesional les permita la acreditación de las evaluaciones establecidas por este programa de competencia.

Respecto a la precaria trayectoria laboral de los maestros de tiempo parcial, ésta se encuentra en la base de la estructura de la institución, ya que representa a la mayoría de los trabajadores y son los que viven una situación desigual, tanto desde la perspectiva salarial como del desarrollo profesional. En este sentido, pocos son los maestros que tienen la posibilidad de mejorar su situación laboral. La mayoría dedica tiempo a otras actividades remuneradas que les permiten aumentar sus ingresos económicos.



La flexibilidad salarial

Los datos indican que en casi todos los países de la región los problemas de crecimiento económico y la concentración del ingreso no sólo han tenido como consecuencia un deterioro de los niveles de vida de los sectores medios, sino que incluso han provocado la caída de la posición que ocupaban los maestros en la estructura social (Tenti Fanfani, 2005: 38).

Perú, por ejemplo, presenta el perfil socioeconómico más bajo de los docentes y la diferencia entre los maestros de primaria y secundaria comparte la misma posición. En Brasil sólo poco más de un tercio se encuentra dentro de un perfil más favorable en la distribución del ingreso. Para el caso de los maestros de Uruguay, éstos se ubican desigualmente; una de sus implicaciones es que pueden estar sobrerrepresentados en el nivel intermedio y superior en la distribución del ingreso (*ibid.*: 41-42).

Una conclusión importante de Tenti es que los docentes que están peor situados en la estructura de la distribución del ingreso son, a su vez, aquellos que con mayor frecuencia provienen de hogares con bajo capital cultural. Sin embargo, más allá de lo que afirman los datos duros, lo cierto es que uno de cada cinco docentes argentinos, casi un tercio de Brasil y cerca de la mitad de los peruanos consideran que viven en hogares pobres (*ibid.*: 56).

Para el caso del aspecto salarial, un estudio de Moura Castro y Carnoy señala que en 14 países latinoamericanos, para la década 1985-1995, sólo en dos el salario real de un maestro se mantuvo o aumentó; en el resto, es decir, en 12, disminuyó y para cinco casos la reducción fue del 50% de su valor (Moura Castro y Carnoy, 1996).

Por otro lado, el ingreso anual promedio de los maestros de enseñanza pública en América Latina alcanza sólo una quinta parte de lo que obtienen los profesores de los países desarrollados con igual número de años de experiencia y de horas trabajadas (Rigal, 2004: 147-148). Asimismo, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) señala que en los países donde la incidencia de la pobreza es mayor, una proporción alta de profesores vive en hogares pobres o en situación de alta vulnerabilidad económica (1998: 121-145).



Además, el promedio del ingreso anual de los maestros de escuelas públicas en América Latina alcanza sólo una quinta parte del que obtienen los maestros de los países desarrollados, con igual número de años de experiencia. En la mayoría de los casos en América Latina, la remuneración es entre el 25% y el 50% menor que la de los profesores de los países de la OCDE¹⁶ (cuadro 6).

CUADRO 6. Salarios anuales en dólares para profesores de secundaria, según estatutos de instituciones públicas (2002)

<i>Países</i>	<i>Sueldo inicial</i>	<i>Sueldo después de 15 años de experiencia</i>
Argentina	12 076	17 007
Brasil	9 883	13 322
Chile	11 033	12 857
Estados Unidos	29 525	42 801
México	15 862	20 722
Paraguay	15 269	15 269
Perú	4 577	4 577
Uruguay	5 397	6 467

Fuente: Elaboración propia a partir de la OCDE (2006a).

De aquí la importancia de analizar las nuevas formas de pago para los trabajadores de la educación, ya que en las dos últimas décadas éstas han cambiado. En el caso de México, los salarios, en general,

¹⁶ La carga promedio anual de trabajo en horas por profesor en secundaria, en los países de la OCDE, es de 720, mientras que para México es de 1 482; el salario anual obligatorio en escuelas públicas en dólares, para los países de la OCDE, es de 21 469 para primaria y 22 727 para secundaria, mientras que para México es de 11 235 y 14 383, respectivamente. Asimismo, el promedio de estudiantes por profesor en los países de la OCDE es de 15 y para México es de 27.

Algunos datos comparativos sobre educación entre México y los países de la OCDE

<i>Países</i>	<i>Gasto anual por estudiante de primaria en dólares</i>	<i>Porcentaje de alumnos de 15 años con acceso a una computadora por semana.</i>	<i>Promedio de estudiantes por profesor en primaria.</i>	<i>Carga de trabajo en horas por profesor en secundaria</i>	<i>Salario anual obligatorio en escuelas públicas en dólares</i>
México	1096	47%	27	1 482	Primaria 11 235 Secundaria 14 383
Países desarrollados de la OCDE	4 148	56%	15	720	Primaria 21 469 Secundaria 22 727

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), en Pastrana (2003)



han estado condicionados tanto por los mecanismos de negociación colectiva con la participación de los sindicatos, como por el comportamiento de la inflación de la economía. Los salarios,¹⁷ por otra parte, se completan con montos obtenidos por medio de prestaciones sociales como antigüedad, servicio médico, prima vacacional, aguinaldo, etc., que fueron conseguidas con los esfuerzos de los trabajadores a través de sus sindicatos. Algunas de estas conquistas se han modificado con serias repercusiones en las percepciones de los maestros de educación básica, en particular de los maestros de secundaria.

Las percepciones económicas de los maestros de este nivel, en las últimas dos décadas, han sufrido una drástica disminución. En efecto, en los setenta, sus percepciones llegaron a duplicar el salario de los maestros de primaria, pero la política salarial para éstos, en las décadas de los ochenta y los noventa, acortó la brecha, lo cual ha provocado la severa disminución de sus sueldos.

Por otro lado, en los años de la crisis, la política salarial para los maestros de preescolar, primaria y secundaria los llevó a una situación de espantoso rezago en cuanto a sueldos.¹⁸ Esta política de homogeneización salarial, en la década de los noventa, tenía como mira redefinir la educación básica y convertir a los docentes de estos tres niveles en educadores de un sólo nivel educativo, con un salario semejante que impidiera la movilización vertical: de preescolar a primaria o de primaria a secundaria.¹⁹

¹⁷ Se encontraron dificultades para disponer de información confiable sobre los salarios de los profesores de educación secundaria. De manera que, como estrategia metodológica, se revisaron las nóminas de pago, las cuales concentran tanto las prestaciones como el salario base que permitió elaborar los cuadros que se analizan en este apartado. Se vació esta información en ellos y posteriormente se cotejó con los talones de cheque de algunos profesores. Otros datos no presentes en la nómina se cubrieron con la información de relaciones de personal que se archivan en la institución. En el análisis sólo se examina el salario nominal o base (concepto 07) de la remuneración a los profesores y no se consideraron las prestaciones como prima vacacional, antigüedad, quinquenios, ni tampoco las deducciones por préstamos, créditos, seguros de vida, entre otras. Los datos se obtuvieron de la copia de la nómina de pago correspondiente a septiembre de 2006.

¹⁸ Para un panorama de los salarios de los maestros de primaria de las décadas de los setenta a los noventa véanse los estudios de Silva Ruiz (1995: 55-65) e Ibarrola (1995: 65-71).

¹⁹ La reforma educativa puesta en marcha en México con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, la reformulación del artículo 3o. constitucional en 1993 y la creación de la Ley General de Educación en ese mismo año, plantearon, 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 la década de los noventa. Asimismo, la inclusión de la secundaria en el nivel básico y la homogeneización salarial con respecto a la educación primaria rompió la tendencia a la movilización vertical de los maestros.

Las percepciones salariales de los maestros de secundaria han llegado a una situación crítica, porque sus rasgos laborales han contribuido a ello, por un lado, 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 se desplazan de una a otra y, por otro, porque los horarios implican tiempos intermedios entre las horas de trabajo, lo cual los obliga a permanecer más tiempo del que cobran.

Hasta antes de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)²⁰ sólo existían dos vías para aumentar las remuneraciones de los profesores; por un lado, a través de la negociación sindical anual en mayo, cuyo eje básico había sido, desde la década de los ochenta, con topes salariales que impedían incrementar sus percepciones económicas por encima de la inflación y, por otro, la vía del escalafón vertical, es decir, el ascenso a puestos de dirección.²¹

El programa de CM, impuesto en 1992, puso en marcha el escalafón horizontal que reconoce el desempeño de los maestros en el aula por medio de exámenes, sin tener que dejar su trabajo frente a grupo, lo cual fue el sustento sobre el que se elaboró este programa.²² Los estímulos salariales corresponden a cinco categorías: para la “A” nueve horas, para la “B” 8.5 horas, para la “C” ocho horas y para la “D” y “E” siete horas. Hay que señalar que esta propuesta fue producto de una reformulación del programa en 1998, que modificó la estructura original de 1992 (SEP, 1998: 69) (cuadro 7).



²⁰ El ANMEB es producto de un largo proceso de negociación entre las dos burocracias educativas, la SEP y el SNTE, con el cual se impulsó la política de diferenciación salarial traducida en la creación de CM.

²¹ En el caso de secundaria, 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.

²² Originalmente, CM fue pensada para incentivar los salarios de los maestros frente a grupo; sin embargo, después fueron incorporados al programa los directores y los profesores comisionados en actividades técnico-pedagógicas. Así surgieron tres vertientes en el programa. 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.

CUADRO 7. Niveles salariales en la CM (1992 y 1998)

Categoría	Incremento salarial			
	1992 (%)		1998 (horas)	
A	24.5	24.5*	9	9.0 *
B	29.1	53.6	8.5	17.5
C	46.4	100.0	8	25.5
D	43.0	143.0	7	32.5
E	54.2	197.0	7	39.5

Fuente: Blanco Lerín, 1996 y SEP/SNTE, 1998.

*Porcentaje y horas acumuladas.

Este incremento es aplicado, según los documentos oficiales, a todos los niveles de educación básica. Sin embargo, para el caso de secundaria, el aumento es considerado por hora, lo cual se traduce en un significativo descenso del incremento salarial (véase cuadro 8 y compárese con el 7).

CUADRO 8. Salario mensual por hora en y fuera de CM y porcentaje acumulado, 2005-2006

Categoría	Salario mensual por hora	% con relación al anterior	% acumulado
Fuera de CM	247.98	-	-
A	336.98	26.41	26.41
B	451.54	25.37	51.78
C	596.08	24.24	76.02
D	762.96	21.87	97.89

Fuente: Elaboración propia a partir de la nómina de pago y talones de cheques, septiembre de 2006.

El cuadro 8 muestra la profunda diferencia salarial que ha resultado de la aplicación de este escalafón horizontal impuesto en 1992, que cristalizó la flexibilidad salarial para los maestros de secundaria. En la institución, sólo siete profesores se encuentran en alguna categoría de CM, tres profesores en la categoría A, dos en la B y dos en D; ninguno en la C y E. Además, cuatro de ellos son de tiempo completo, una maestra con 36 hrs, y otra profesora de medio tiempo (21 hrs.) (cuadro 9).

CUADRO 9. Salarios mensuales de siete profesores en CM, 2005-2006

Casos	Categorías	Horas	Total	Salario mensual	Total	No cobrado
AB	Horas D	36	42	27 466.56	31 043.04	1001.28
	Horas C	06		3 576.48		
C	Horas A	19	42	6 402.62	12 106.16	2 047.00
	Fuera de CM	23		5 703.54		
D	Horas A	19	25	6 402.62	7 642.52	445.00
	Fuera de CM	05		1 239.90		
E	Horas B	21	36	9 482.34	14 537.04	1 728.40
	Horas A	15		5 054.70		
F	Horas B	42	42	18 964.68	18 965.68	-
G	Horas B	21	21	9 482.34	9 482.309	-

Fuente: Elaboración propia a partir de la nómina de pago y talones de cheque, septiembre de 2006.

Como se observa en el cuadro 9, los dos profesores que se ubican en la categoría D (casos: A y B) no cobran todos sus percepciones con esa categoría; sólo 36 horas con categoría D y seis horas con categoría C, lo que significa 1 001.28 pesos mensuales menos; lo mismo ocurre con otros tres profesores (casos C, D y E) ubicados en la A y la B, que se traducen en menor salario: 2 047.00 menos para el caso C, 445.00 para el caso D y 1 728.40 para el caso E.

Uno de los objetivos de CM, según los documentos, es mejorar el sueldo de los trabajadores de la educación; de manera que la incorporación o ascenso a CM, a partir de 1992, es la única posibilidad para incrementar el salario 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 profesionales de los maestros.²³

Como se indicó renglones arriba, los ingresos de los maestros de educación secundaria se componen, aparte del salario base, de varias prestaciones incorporadas a su sueldo, las cuales fueron conseguidas a través de su sindicato y de las concesiones otorga-

²³ Valdez Aragón (1998) señala que CM se ha convertido en un mecanismo de discriminación y clasificación de los profesores que no favorece el mejoramiento de la educación y si agudiza las desigualdades existentes entre los docentes.



das por la SEP.²⁴ Estos conceptos varían de persona a persona, pero se pueden identificar por medio de los talones de cheque con diferente número de horas que los profesores acumulan a través de los años de servicio. En el caso que nos ocupa, hay docentes que reciben un cheque con un determinado número de horas hasta profesores que reciben 16. Sin embargo, para estos maestros, las prestaciones no son importantes; por el contrario, en algunos casos llegan a disminuir el salario base.²⁵

Conviene, en este momento, hacer dos precisiones: por un lado, el tiempo de trabajo remunerado y, por otro, los horarios. El primero está tabulado por el número de horas que los maestros trabajan frente a grupo y puede ir desde profesores con tres, cuatro o cinco horas hasta tiempo completo (42 hrs.). Cada hora de clase está constituida por 50 minutos efectivos de trabajo frente a grupo y el horario de un turno puede llegar hasta siete horas con un descanso de 20 minutos. En el segundo aspecto, el horario para los profesores de este nivel no es continuo y puede tener horas intermedias entre clase y clase, las cuales no son pagadas. Sin embargo, en la década de los ochenta aparecieron las horas de FC, que son remuneradas, pero no desempeñadas frente a grupo y se destinan a actividades de preparación de clase o revisión de trabajos, entre otras.

Uno de los planteamientos centrales del ANMEB es la profesionalización, que en la década de los noventa cobró cuerpo vinculada a la noción de calidad; esta última es uno de los aspectos que ha servido para implantar la política de flexibilidad salarial en la educación básica. Por otro lado, el concepto de profesionalización, según la reforma, se sustenta en procesos de evaluación, traducidos en exámenes estandarizados nacionales, tanto para los profesores como para los estudiantes.²⁶

²⁴Entre éstas se encuentran: 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 servicios a la educación, c) incrementos según la zona de trabajo conforme a criterios nacionales y d) partidas por conquistas sindicales.

²⁵A este respecto, Ibarrola señala que para los maestros de primaria estas prestaciones significan el 35% por encima del salario base. Sin embargo, el sueldo es objeto de un descuento para cubrir la participación del personal en las partidas de seguridad social y otras que son cercanas al 17% del salario (1995: 66).

²⁶El ANMEB, por su parte, tiene como eje la profesionalización de los docentes, mediante la puesta en marcha de estrategias que buscan la racionalidad y la eficiencia en la operación del sistema educativo, y es la propuesta que la SEP y el SNTE presentan a los docentes en el contexto de las transformaciones que sufre el sistema educativo; asimismo, es la respuesta que el Estado da a los maestros para mejorar sus niveles de vida, cuando sus salarios se han deteriorado profundamente.



La propuesta de mejorar los salarios de los trabajadores de la educación se tradujo en uno de los sustentos de CM. Este programa busca estimular el trabajo de los maestros más competitivos y, ciertamente, ofrece mejores niveles salariales, pero sólo para los más eficientes, lo que promueve la individualización del trabajo docente y favorece la competencia. Sin embargo, como se muestra en este trabajo, estos beneficios son para un pequeño sector que, en condiciones especiales, puede ingresar o promoverse en este programa.

CM busca impulsar la calidad de la educación, y pretende reconocer el desempeño de los maestros en función de productos evaluados a través de exámenes, tanto a los profesores como a sus estudiantes. En efecto, del total del puntaje asignado anualmente a los profesores inscritos en el programa, el 45% corresponde a evaluaciones al profesor y el 20% a las de sus estudiantes, los cuales, sumados, constituyen el 65% del total.

Sin embargo, en esta escuela, para el ciclo escolar 2005-2006, sólo siete profesores (13%) se encuentran en este programa; el resto está fuera (87%), con los impactos salariales correspondientes. Por otro lado, ha aumentado el número de profesores de tiempo parcial y ha disminuido la cantidad de maestros de tiempo completo en los últimos años. El fenómeno está asociado a la política de precarización laboral que provoca el aumento de profesores de tiempo parcial para favorecer la disminución salarial (cuadro 10).



CUADRO 10. Horas-clase de profesores. 1999-2000; 2005-2006

Rangos de horas	Ciclos escolares			
	1999-2000		2005-2006	
	Número de profesores	%	Número de profesores	%
42-40	14	30	07	13
39-30	06	13	05	10
29-20	04	08	11	21
19-10	11	23	17	33
9- 3	12	26	12	23
Total	47	100	52	100

Fuente: Elaboración propia a partir de la relación de personal, años correspondientes.

En el cuadro 10 se observa la disminución de profesores de tiempo completo a la mitad en sólo cinco años, y el incremento de docentes de tiempo parcial en el mismo lapso. Para el caso de aquéllos con menos de 20 horas en este periodo, por ejemplo, se percibe un aumento significativo (de 49% a 56%). Aunque hay que señalar, ciertamente, que para los profesores del rango de 29 a 20 horas creció de 8% a 21%; sin embargo, un análisis más fino muestra que en 1999-2000 había tres de 24 y uno de 21, y para 2005-2006 había cuatro de 21, dos de 24 y uno de 20, 22, 23, 25 y 26 horas, respectivamente, de los cuales ninguno está incorporado a CM y cuyos salarios oscilan entre 4 959.60 y 7 191.42 pesos mensuales (2006) (cuadro 11).

CUADRO 11. Rangos de horas y salarios mensuales de profesores fuera de CM, 2005-2006

<i>Rangos de horas</i>	<i>Rango salarial mensual</i>	<i>Número de profesores</i>	<i>% de profesores</i>
42-40	10 415.16 - 9 919.20	07	13
39-30	9 671.22 - 7 439.40	05	10
29-20	7 191.42 - 4 959.60	11	21
19-10	4 711.62 - 2 479.80	17	33
09-03	2 231.82 - 743.94	12	23
Total		52	100

Fuente: Elaboración propia a partir de la nómina de pago y la relación de personal, 2005-2006.

El salario mensual de estos profesores, derivado del número de horas, ha disminuido tanto por la inflación como por el insuficiente incremento anual en mayo que, en la última década, no ha rebasado el 5% anual; pero, al mismo tiempo, en la institución se observa el incremento de profesores de medio tiempo o menos de medio tiempo, lo que significa menos percepciones económicas, además de la imposibilidad de mejoramiento salarial por la vía del programa de CM que, como ya se señaló, establece condiciones que los docentes no pueden cumplir.

DISCUSIÓN FINAL

Dos de los efectos más importantes de las propuestas neoliberales para el gasto social han sido: a) la imposición de políticas macroeconómicas de ajuste y estabilización traducidas en las restricciones al gasto educativo, y b) la disminución presupuestal a

este sector que ha provocado la caída del salario real de los profesores y, consecuentemente, el deterioro de sus niveles de bienestar. Esta política se ha reflejado en la instauración de mecanismos de flexibilidad para lograr la subordinación de los profesores a los cambios externos del modelo económico.

En el caso estudiado, se identifican dos tipos de flexibilidad establecidos por la SEP, asociados al debilitamiento del presupuesto destinado al sector educativo que exige la implantación de un nuevo modelo de trabajador: una flexibilidad funcional y otra salarial.²⁷ El objetivo de la primera es que los trabajadores puedan ser reubicados en diferentes tareas o puestos laborales que requieren un profesor con una formación inicial básica amplia, que no necesariamente provenga de las instituciones formadoras de docentes. La finalidad de la segunda es establecer topes a las percepciones económicas e imponer una diferenciación salarial que permita disminuir la inversión en salarios.

La flexibilidad instaurada en las escuelas busca contribuir a la disciplina de los trabajadores para que renuncien a la lucha por mejores salarios, como en el caso de los profesores no incorporados a CM. Asimismo, en este fenómeno se observa que el trabajo de tiempo parcial cumple la función de inserción laboral que obstaculiza el inicio de una trayectoria laboral de tiempo completo; esta última se constituye en una trayectoria excepcional derivada del crecimiento del trabajo parcial.

En tal perspectiva, lo que se identifica en esta institución es un sistemático y acusado aumento de profesores de tiempo parcial a lo largo de la última década, además de un perfil de formación profesional heterogéneo. También se observa que en la escuela cobra especial significado el ingreso de profesores jóvenes, cuya movilidad laboral es difícil porque carecen de posibilidades para participar en programas de mejoramiento salarial que los segmenta de quienes sí participan.

Se percibe un crecimiento significativo de este último tipo de trabajador con pocas horas (menos de 20), con formación universitaria.²⁸ Una de las explicaciones del fenómeno es que la incor-

²⁷ Lorente identifica tres tipos de flexibilidad para los trabajadores europeos: la flexibilidad numérica, la funcional y la salarial. (2003: 53-54).

²⁸ Esto tiene implicaciones profesionales derivadas de la carencia de formación para un trabajo docente que dé respuesta a las propuestas curriculares implantadas por la política educativa; esto es, que pueda resolver los problemas de formación teórica y metodológica desde la perspectiva pedagógica.



poración de profesores con perfiles no asociados con la docencia radica, en primer lugar, en el acelerado desempleo en el país, que orienta a estos profesionales a la docencia lo cual, por otra parte, está vinculado a la tradición familiar de incorporar parientes en las vacantes por jubilación.

La llegada de profesores sin formación pedagógica está generando una salida laboral: trabajar y estudiar, lo cual implica estudiar en las tardes y durante los periodos vacacionales, para subsanar las deficiencias de formación. Esta tendencia ejemplifica que la política de flexibilidad ha implicado la incorporación de trabajadores sin formación pedagógica. Es decir, los orígenes profesionales de los nuevos maestros han cambiado en los últimos años, como resultado de una compleja relación de elementos de carácter profesional, como el aumento del desempleo y subempleo.

Dentro de la institución se distinguen tres grupos de trabajadores: los profesores con una larga antigüedad con tiempo completo y buen salario, en especial los ubicados en CM; los que tienen dos empleos, con los cuales cubren tiempo completo, pero en condiciones precarias porque trabajan en dos o más instituciones para obtener un salario equivalente a los del primer grupo y con mayor desgaste, y los profesores más jóvenes, incorporados en la última década, con pocas horas e imposibilitados para participar en CM, por lo que dedican tiempo a otras actividades ajenas a la docencia, lo cual implica mayor precariedad que la de los del segundo grupo.

Por otro lado, el trabajo de tiempo parcial en esta escuela ha crecido, ¿a que factores responde? El fenómeno puede estar asociado a varios elementos, entre los cuales se encuentran, por un lado, el cambio de orientación para la contratación de la fuerza de trabajo y, por otro, a la precarización del trabajo derivado de la profunda crisis del modelo económico, cuestiones que, de distinta manera y en diversos niveles, han favorecido la disminución de las percepciones económicas de los trabajadores. En este sentido, el deterioro socioeconómico del docente no sólo se mantiene sino que se profundiza, si se considera como elemento central el contexto en el cual desarrolla su trabajo.



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.
- Cartorn**, Michel. “Aid International co-operation and globalization: trends in the field of education,” en King Kenneth y Lene Bouchert. *Changing international aid to education, global patterns and national contexts*, París, UNESCO, 1999.
- Castaño**, C. “La desigualdad en las condiciones de trabajo”, en I Simposio sobre desigualdad y distribución de la renta y la riqueza, Buenos Aires, mimeo, 1993.
- Moura Castro**, Claudio de y Martin Carnoy. *La reforma educativa en América Latina*, Washington, BID, 1996.
- CEPAL**. *Panorama social de América Latina*, Santiago de Chile, CEPAL, 1998.
- Foster**, Jacques. “The new boundaries of international development co-operation”, en King Kenneth y Lene Bouchert. *Changing international aid to education, global patterns and national contexts*, París, UNESCO, 1999.
- Harvey**, David. *La condición de la posmodernidad. Investigaciones sobre los orígenes del cambio cultural*, Buenos Aires, Amorrortu, 2004.
- Ibarrola**, María de. “La disputa por el salario magisterial. Una mirada adicional”, en *Básica*, año II, núm. 7, México, Fundación SNTE, septiembre-octubre, 1995.
- Lawn**, Martín. “Reforma inglesa: la declinación del maestro moderno y el surgimiento del trabajador flexible”, en *Revista crítica educativa*, Buenos Aires, 1998.
- Lorente Campos**, Raúl, *La precariedad laboral de trabajadores a tiempo parcial: el caso de España*, México, Plaza y Valdés, 2003.
- McGrath**, Simon. “Education, development and assistance: the challenge of the new millennium”, en King Kenneth y Lene Bouchert. *Changing international aid to education , global patterns and national contexts*, París, UNESCO, 1999.
- OCDE**. “Atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes”, en *Educación 2001*, núm. 132, México, mayo, 2006a.



- OCDE. "Política en materia de profesorado" 2006b. Disponible en <http://www.ocde.org/edu/teacherpolicv>
- Pastrana, Daniela. "Los números de la ignorancia", *La Jornada*, México, 17 de agosto de 2003.
- Rigal, Luis. *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina dentro del marco latinoamericano*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004.
- Rockwell, Elsie. *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, México, SEP-EI Caballito, 1985.
- Rodgers, Gerry *et al.* (comps.). *El trabajo precario en la regulación del mercado laboral*, Madrid, Ministerio del Trabajo y Seguridad Social, 1992.
- Sandoval, Etelvina. *La trama de la escuela secundaria: instituciones, relaciones y saberes*, México, UPN/Plaza y Valdés, 2001.
- SEP-SNTE. *Lineamientos generales de Carrera Magisterial*, México, SEP, 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.
- Soria, Víctor M. y Guillermo Farfán. "El deterioro del bienestar social y la salud en México", en Esthela Gutiérrez Garza, *Los saldos del sexenio (1982-1988)*, México, Siglo XXI, 1990.
- Tedesco, Juan Carlos. *El nuevo pacto educativo*, Madrid, Santillana, 1995.
- Tenti Fanfani, Emilio. *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.
- Tilly, Chris. *Half a job: bad and good partime jobs in changing labor market*, Filadelfia, Temple University Press, 1996.
- UNESCO. *Statistical Yearbook*, París, UNESCO, 1991.
- Valdez Aragón, Silvia. "Carrera magisterial: una mirada desde los docentes", en Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco Méndez (coords.). *Universitarios, institucionalización académica y evaluación*, México, CESU-UNAM, 1998.