

Resumen:

En este documento se analizan los cambios fundamentales en el mundo del trabajo durante el curso de la última década en América Latina, en el marco de las políticas de ajuste estructural y en un contexto de reorientación de las políticas sociales.

Los cambios observados en el mundo del trabajo se refieren a la evolución de los grupos ocupacionales (asalariados, empleadores, autónomos, etc.), el incremento de la participación laboral de la mujer y las cuestiones del desempleo, la precarización, la flexibilización y la cobertura de la seguridad social.

El trabajo sugiere la significación de la penetración de diversas formas capitalistas en la economía de los países latinoamericanos, a la vez que la importancia de las políticas laborales en el conjunto de las sociales, en la medida en que el salario es la forma principal de ingreso de la población. El efecto principal de estas políticas fue la severa restricción de la tradicional red de seguridad en el trabajo y de las instituciones sociales.

El trabajo analiza las recetas impulsadas por el Banco Mundial y la ortodoxia: 1) reducir los costos laborales, lo que incluye la eliminación de las rigideces institucionales que obstaculizan la flexibilidad salarial (a la baja, obviamente), 2) reducir las contribuciones a la seguridad social (llamadas impuestos al trabajo), 3) reducir el costo del despido, 4) descentralizar la negociación colectiva; 5) reemplazar políticas sociales universales por programas asistenciales focalizados, concluyendo que ni la experiencia en los países industrializados ni en América Latina avalan el supuesto de la mejoría de los niveles de empleo que resultarían de estas recetas. Por el contrario, la evidencia disponible concluye que ha devenido en precarización y pauperización.

Abstract

This paper examines the principal changes in the labor policies in the last decade in Latin America, and the adjustment policies, in the context of the structural adjustment and the reorientation of social policies.

The changes in the labor market shows the occupational groups evolution (employees, employers, independents), the increase of the female labor force and the unemployment matters, precariousness and social security problems.

According to the analysis the authors suggest the significance of the penetration of capitalism forms in the economy of Latin America countries and the importance of labor and social policies. In this way, the wage is the first form of income by the population. The principal effect of this policies is the strong retrenchment from the historically social security network and labor security.

This paper analyzes the recommendations of the World Bank: 1) Reduction of the labor cost, included the elimination of labor market restrictions, that hinder the payment flexibility (and brings them down); 2) Reduction of the social security payments (called working payments); 3) Reduction of the dismissal costs; 4) Decentralization of collective bargaining agreements; 5) Replacement of universal social policies for focalized social programs. That includes that not even the experiences in the developed and Latin America countries sustain that the performance of the labor market should improve by the use of this recipes. On the contrary, the available evidence shows that this formula produce precariousness and poverty.

Cristina Dirie e Irene Oiberman

La profesión docente
en el mercado de trabajo actual

Introducción

La sociedad actual se estructura en torno a un nuevo modo de desarrollo, al que Castells denomina informacional, en el que la fuente de la productividad estriba en la tecnología de la generación del conocimiento, el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos. Estamos frente a un nuevo paradigma tecnológico donde la misma información se convierte en el producto del proceso de producción.

La creciente centralidad del conocimiento como instrumento para el avance de las naciones ha concentrado sobre el sistema educativo la responsabilidad de lograr trabajadores mejor calificados y sociedades más integradas.

El sistema educativo argentino ha jugado un papel muy importante desde fines del siglo XIX y durante gran parte del siglo XX como transmisor de conocimientos, difusor de valores y ámbito privilegiado para la integración de las nuevas generaciones. Sin embargo, durante las últimas décadas, si bien ha incorporado a nuevos sectores sociales, se ha asistido a un proceso de deterioro de su calidad. La sobreexigencia actual ocurre en un contexto en el cual se ha profundizado la redistribución regresiva del ingreso, ha aumentado el número de hogares que están por debajo de la línea de pobreza y, en consecuencia, se presentan grandes diferencias en el acceso a los bienes y servicios que esta sociedad produce. De esta forma los sectores pobres de la

población se ven privados cada vez más, de participar de la información y de los nuevos procesos productivos que se generan. Así se profundiza la brecha entre quienes poseen o carecen de los conocimientos adecuados para las nuevas formas de organización y producción tecnológica que determinan los tipos de inserción en el mercado laboral.

Estamos, pues, frente a un gran desafío, en el cual los docentes constituyen un recurso fundamental para formar a los trabajadores y ciudadanos que esta nueva sociedad requiere. En este contexto se torna más problemático el déficit de docentes, en especial en áreas claves del nivel medio de educación, que están estrechamente relacionadas con el aprendizaje de los contenidos que el nuevo paradigma tecnológico establece.

Ya nadie discute que para obtener una mayor calidad educativa y lograr mejores resultados en los alumnos es necesario contar con buenos docentes, altamente capacitados y bien remunerados. El objetivo deberá ser atraer, formar y retener profesionales de la enseñanza calificados para obtener no sólo mayor calidad sino también lograr más equidad, en la medida en que sea posible reducir en un futuro las desigualdades existentes, transmitiendo a los niños y jóvenes de los sectores más pobres las capacidades y destrezas necesarias requeridas en los nuevos procesos productivos.

Diversas investigaciones han mostrado cómo se ha desjerarquizado la carrera docente a lo largo de los años,¹ y si bien siempre se esperó de los maestros y profesores mucho más de lo que se les recompensó en términos materiales, anteriormente existía una compensación basada en un conjunto de reconocimientos simbólicos, que ya no existen y tampoco están dadas las condiciones sociales para que éstos sean efectivos.²

En este marco, la transformación y jerarquización de la carrera docente requiere abordar sus diversos aspectos, desde la formación, la compensación monetaria y la valoración en relación con otras profesiones.

En el primer capítulo de este trabajo se realiza una descripción del mercado de trabajo docente, analizando la oferta y la demanda potencial. Se pretende conocer la adecuación entre la cantidad y el tipo de egresados de

los institutos de formación docente y la renovación periódica de maestros y profesores dentro del sistema educativo formal. En el segundo capítulo se analizan las diferencias salariales entre los docentes de los distintos niveles educativos, entre jerarquías y entre jurisdicciones. Por último la comparación con otras profesiones, las posibilidades de

¹ C. Braslavsky y A. Birgin, *Situación del Magisterio Argentino y aportes para el diseño de estrategias de capacitación*. Serie Documentos e Informes de Investigación N° 136. FLACSO.

María C. Davini y A. Alliaud, *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*, tomo I. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1995.

² Emilio Tenti Fanfani, Emilio, *La escuela vacía*, Buenos Aires. UNICEF/LOSADA, 1992.

trayectorias alternativas y sus probabilidades de éxito, permiten abordar el grado de atracción que puede tener esta profesión para los jóvenes de hoy.

El mercado de trabajo docente

La estructura de la demanda

La enseñanza constituye una de las principales fuentes de trabajo del sector moderno remunerado de la economía mundial; en 1997 empleó a 59 millones de docentes, según cifras que surgen del Anuario Estadístico de UNESCO 1999.

Estos trabajadores representaban, en 1992, el 3,1% de la fuerza de trabajo en los países de ingresos altos de la OCDE y el 5% si se consideraba al personal de apoyo pedagógico y no docente.³ En Argentina, en 1991, la enseñanza absorbía el 4,4% de la fuerza de trabajo, porcentaje que alcanzaba al 6% al incluir al personal no docente.⁴

En las décadas del ochenta y el noventa, en muchos países de América Latina se implementaron reformas educativas que implicaron la extensión de la obligatoriedad escolar, hecho que influyó en el sostenimiento de la demanda del empleo docente en un contexto signado por políticas de ajuste estructural. En algunos casos el ritmo de crecimiento del empleo aminoró pero en otros se mantuvo, acompañando el incremento de la matrícula.

En la Argentina, la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993 reorganiza el sistema nacional de educación desde el jardín de infantes hasta el nivel superior, extendiendo la obligatoriedad, estableciendo el cumplimiento de contenidos básicos comunes para todo el país y proponiendo pautas para la organización escolar.

La implementación de esta norma planteó la necesidad de renovar los contenidos, incluyendo en la currícula escolar nuevas disciplinas (como economía, sociología, informática), la incorporación de nuevas metodologías pedagógicas basadas en concepciones modernas de los procesos de enseñanza-aprendizaje y modelos alternativos de organización y gestión escolar.

La nueva estructura educativa transforma los siete grados de la escuela primaria (desde los 6 años), y los cinco de la escuela secundaria, en una nueva organización que se inicia a los tres años de edad en el nivel inicial, continúa con nueve años de Educación General Básica (EGB) y termina en tres años de Educación Polimodal. Establece diez años de obligatoriedad: el último del nivel

³ OIT, *Evolución reciente del sector educación*, 1996.

⁴ Adriana Marshall, *El empleo en el sector educativo*, Documento N° 1, Serie Estudios Especiales, Dirección Red Federal de Información Educativa, Ministerio de Cultura y Educación, 1999.

inicial y los nueve de EGB. La EGB se divide en tres ciclos de tres años cada uno con características curriculares, pedagógicas y organizativas definidas. La estructura educativa se completa con la educación superior, que está normada por la Ley de Educación Superior.

La propuesta de transformación educativa buscó lograr, además de la incorporación de nuevas disciplinas, nuevos enfoques en el desarrollo de la actividad docente, con propuestas innovadoras para el ejercicio de la práctica en el aula y el desarrollo de actividades de investigación educativa desde la institución escolar.

Estos cambios suponen una redefinición de las formas de funcionamiento de las escuelas buscando que sean "organizaciones no tradicionales, organizaciones inteligentes".⁵

Este proceso de transformación que comienza a desarrollarse a partir de 1993 tiene como eje central un nuevo perfil docente que debe ser un "profesional verdaderamente interesado en la tarea que realiza [...] que entiende la diversidad, [...] que sabe que una de sus funciones principales es favorecer la asunción de una creciente autonomía en sus alumnos en relación al juicio adulto [...]".⁶

64 Así, la puesta en marcha de la reforma educativa genera una nueva demanda docente, que requiere, aun en condiciones de estabilidad y de crecimiento de la economía, un proceso de mediano y largo plazo para la adecuación de la oferta. Para lograr un nuevo perfil docente es preciso una profunda transformación en la formación de los nuevos docentes, capacitar a aquellos que están ejerciendo para que incorporen los nuevos contenidos, estilos y recursos pedagógicos, y además, ofrecer retribuciones salariales que tornen atractiva esta profesión.

El impacto inmediato de la transformación educativa sobre el mercado de trabajo docente se tradujo en un aumento de la demanda, ya que la extensión de la obligatoriedad implicó un incremento de la matrícula y generó nuevos puestos de trabajo.

Además, es necesario tener en cuenta que la ampliación del acceso a la enseñanza responde, también, a una mayor demanda social de educación, debido a los nuevos requerimientos de calificaciones que impone el mercado de trabajo y al valor que aún tiene la educación para la mayoría de la sociedad.

La economía actual, que exige mayor competitividad para operar en un escenario de globalización financiera y comercial, ha transfor-

⁵ UNESCO. *La Argentina en la sociedad del conocimiento*, 29ª Reunión de la Conferencia General, París-21 de octubre-12 de noviembre. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1997.

⁶ Ministerio de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Consejo Federal de Educación, Argentina, 1995, pág. 17

mado la estructura de la demanda laboral en general, agudizando un proceso de devaluación de las credenciales educativas, requiriéndose más años de escolarización para acceder al empleo, aun para aquellos puestos de trabajo que no precisan de mayores destrezas o habilidades. Por otra parte, diversos estudios han mostrado que tener al menos 12 años de escolaridad disminuye las probabilidades de caer en la pobreza. Si bien existen investigaciones que muestran que completar el nivel medio no "garantizaría" la movilidad social ascendente, para los estratos sociales bajos y medios el incrementar el capital educativo (número de años de estudio y calidad de la educación) es el principal recurso para mejorar su inserción laboral y social futuras.⁷

En este contexto, el proceso de transformación educativa que comienza en forma gradual pero heterogénea entre las jurisdicciones, aceleró el ritmo de crecimiento que venía observándose en la matrícula y, concomitantemente, tuvo efectos sobre la expansión de los puestos de trabajo docente, especialmente en el nivel medio.

Existen en la Argentina 40.000 establecimientos educativos de los niveles Inicial, Educación General Básica o Primario, Polimodal o Medio y Superior no universitario, a los que concurren 10.000.000 de alumnos atendidos por docentes que ocupan 750.000 cargos.⁸ Entre 1994 y 1999 el crecimiento del empleo docente⁹ en todos los niveles educativos acompañó el incremento de la matrícula de modo tal que, mientras el total de alumnos de educación común aumentó un 12%, el número de cargos docentes se incrementó un 11 por ciento.

Este crecimiento fue diferente en cada nivel de enseñanza y se produjo con mayor intensidad en los niveles inicial y medio, en los que tanto los alumnos como los cargos docentes se incrementaron significativamente.

65

⁷ CEPAL. *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Vigésimoctavo periodo de sesiones, México DF, 3 al 7 de abril de 2000.

⁸ Ministerio de Cultura y Educación. *Relevamiento Anual 1999*, Dirección General Red Federal de Información.

⁹ El análisis sobre el empleo docente no incluye a los que ejercen en la universidad debido a que se considera que éstos requieren un tratamiento específico, ya que, en la mayoría de los casos, en Argentina, ese trabajo no constituye el empleo principal. Por otra parte, no se cuenta con la información necesaria para realizar un análisis similar al aquí propuesto.

Cuadro 1

Incremento de la matrícula y cargos docentes y la relación alumno/docente entre 1994 y 1999 según nivel de enseñanza

Niveles de enseñanza	Alumnos			Cargos docentes*			Alumnos/c. docentes	
	1994	1999	Dif%	1994	1999	Dif%	1994	1999
Inicial	998.629	1.180.733	18,0%	67.740	79.055	17,0%	14,7	14,9
Primario	4.979.190	5.283.225	6,0%	311.878	317.392	1,8%	16,0	16,6
Medio	2.144.372	2.607.364	22,0%	256.801	314.913	22,6%	8,4	8,3
SNU	298.286	391.010	31,0%	37.502	36.169	-3,6%	8,0	10,8

Fuente: Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994. Relevamiento Anual 1999. Dirección General Red Federal de Información Educativa. Ministerio de Cultura y Educación.

*Incluye horas cátedra que fueron transformadas a cargos docentes, considerando un cargo equivalente a 20 horas cátedra

66

Como se observa en el Cuadro 1, entre 1994 y 1999, en el nivel medio, tanto la matrícula como los puestos de trabajo aumentaron un 22%.¹⁰ En el nivel inicial también hubo un importante crecimiento de los cargos docentes, producto de la obligatoriedad del preescolar que implicó la apertura de muchas salas de 5 años para incorporar a los niños de esa edad al sistema educativo.

Si bien el nivel primario registra un mayor incremento de matrícula que de cargos docentes, en este caso, por las características de la información disponible, se comparan los cargos afectados a los 7 años del nivel primario en 1994 con aquellos afectados a los primeros 6 años de la Educación General Básica en 1999. El bajo nivel de crecimiento de este nivel educativo

se explica por la cobertura prácticamente universal que presentaba al inicio de la década, por lo que el incremento sólo acompaña al crecimiento vegetativo de la población.

En cambio, en el nivel superior no universitario, aquel en el que se forma la mayoría de los docentes, hubo un fuerte aumento de la matrícula y una disminución de los cargos, y aun así, la relación alumnos por cargo pasó de 8 a 10, lo que estaría mostrando que no se incrementó fuertemente la carga de trabajo. Por otra parte, en este nivel se esta-

¹⁰ La relación establecida entre el crecimiento de los alumnos y el crecimiento de los cargos docentes que los atienden requiere algunas precisiones. El incremento de los alumnos entre 1994 y 1999 surge de comparar los alumnos que asistían al nivel medio en 1994 con los alumnos que, en 1999, asistían a los dos últimos años de la Educación General Básica más los asistentes a los tres que conforman el Polimodal (5 años en ambos casos). Ante la imposibilidad de desagregar los cargos docentes según su afectación a años de estudio determinados, los cargos docentes del nivel medio de 1994 se relacionan con los que en 1999 estaban afectados a los tres años del 3er. ciclo de la Educación General Básica, más los afectados a los tres años que conforman el Polimodal (seis años) más los puestos de trabajo correspondientes al nivel medio aún no transformado.

blecieron convenios con las universidades para que algunas carreras docentes comenzaran a cursarse en ellas.¹¹ En un contexto de expansión de la matrícula del nivel superior en su conjunto, el fuerte incremento de los alumnos de los institutos de formación docente podría estar mostrando que, para ciertos jóvenes, la docencia se visualizaría como una profesión con salida laboral relativamente rápida, que brinda estabilidad laboral y cobertura social.

En el período considerado, en todos los niveles educativos, prácticamente no se ha modificado la cantidad de alumnos que comparten una misma aula, según datos que surgen de la Red Federal de Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. El incremento de matrícula fue acompañado por un aumento equivalente de los puestos de trabajo, no modificándose la carga laboral de los docentes, y es el nivel medio el que concentra el mayor crecimiento de la demanda de docentes.

La estructura de la oferta

Perfiles profesionales
de los egresados de
los institutos de formación docente

67

Si, como se ha visto, la demanda de personal docente es diferencial por nivel de enseñanza, resulta necesario conocer las características que presenta la oferta. En este apartado se analizarán los egresados del año 1996 de las distintas carreras que se imparten en los niveles superior universitario y no universitario del país, como una forma de aproximarse al conocimiento de esta oferta.¹²

¹¹ El análisis de este tema no es objeto de este trabajo.

¹² Los egresados del nivel superior de 1996 surgen del *Relevamiento anual de 1997* y de las estadísticas universitarias. Esta información fue procesada y elaborada por la Lic. Andrea Alliaud, en la Dirección General Red Federal de Información Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. No se cuenta con información de los Relevamientos Anuales posteriores con este nivel de desagregación. Véase apartado metodológico.

Cuadro 2
Egresados con títulos docentes del nivel superior, por subsistema según carreras

Carreras	Total	Superior no universitario	Universitario**
Total	39.553	37.521	2.032
Prof. de Física	150	133	17
Prof. de Matemática	630	528	102
Prof. de Química	82	44	38
Prof. de Biología	367	301	66
Prof. de Comp. Informática	92	86	6
Prof. de Geografía	407	318	89
Prof. de Historia	688	485	203
Prof. de Letras	636	494	142
Prof. de Idiomas Extranjeros	933	777	156
Prof. de Filosofía	239	211	28
Prof. de Cs. de la Educación	408	247	161
Prof. de otras Cs. Ss.	1.007	987	20
Prof. de Psicología	272	193	79
Prof. de Formación Artística	2.441	2.310	131
Prof. de Educ. Física	4.790	4.530	260
Prof. de Contab. y admistración	62	49	13
Prof. de Nivel Inicial	8.082	7.843	239
Prof. de Nivel Primario	16.268	15.986	282
Prof. de Educ. Especial	1.191	1.191	-
Prof. de otras materias*	808	808	-

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la información del *Relevamiento Anual 1997*, Dirección General Red Federal de Información y Estadísticas universitarias, 1997, Secretaría de Políticas universitarias, Ministerio de Cultura y Educación.

* Comprende a quienes recibieron títulos de maestro o profesor en las carreras siguientes: actividades prácticas (320), agropecuaria (49), caligrafía (21), egb3-polimodal (43), humanidades (22), religión (276) y técnica (77).

**En el caso de los universitarios están contempladas todas las universidades, menos la de Buenos Aires, ya que la información disponible de esta Universidad no discrimina egresados por título.

Esta información permite observar el protagonismo que tienen los egresados de las carreras que forman docentes para los niveles inicial y primario. La mayor concentración de egresados se registra sobre todo en la carrera que forma docentes para el nivel primario: el 42% del total de los egresados docentes se recibió de profesor o maestro para ejercer en el nivel primario, mientras que el 20% egresó como profesor del nivel inicial.

Se advierte que sólo el 17% egresaba con títulos que le permitían enseñar las materias específicas y centrales que conforman la currícula del nivel medio, que, por otra parte, es el que más se expandió.

Asimismo, los egresados de las carreras del área artística y de educación física tienen un peso cuantitativo considerable, representando al 6% y al 12% de los egresados, respectivamente. Estos docentes desempeñan su

profesión tanto en el nivel primario como medio. El 3% restante se gradúa como profesor de educación especial.

Articulación entre oferta y demanda

El análisis del número de docentes que se incorporan anualmente al sistema educativo en cada uno de sus niveles en relación con el número de egresados de los institutos de formación docente, permite una aproximación al estudio de la relación entre la oferta y la demanda de docentes.

De este modo, la dimensión de los egresados con formación docente para cada nivel de enseñanza, cobra relevancia cuando se establece la relación con el peso que tienen los docentes en actividad en cada nivel y su demanda potencial.

En este punto conviene aclarar que se ha decidido considerar como demanda potencial a la incorporación anual de docentes.¹³

Cuadro 3

Docentes en actividad, docentes con menos de un año de antigüedad y egresados docentes según nivel de enseñanza en el que se desempeñan, 1997

Niveles de enseñanza	Docentes en actividad	Docentes con menos de 1 año de antigüedad	Egresados *
Inicial	66.507	4.655	8.082
Primario	318.540	19.430	16.268
Medio	328.286	21.338	14.012**
SNU***	42.754	1.966	-

Fuente: Elaboración propia sobre la base de la información del *Relevamiento Anual 1997* Dirección General Red Federal de Información y Estadísticas universitarias, 1997, Secretaría de Políticas universitarias, Ministerio de Cultura y Educación.

* No se incluyen los egresados como profesores de educación especial.

** Incluye a los egresados como profesores de educación física y profesores de educación artística.

*** Nivel Superior no Universitario.

Para el año 1997, el nivel medio es el que mayor número de docentes concentra, el que tiene mayor demanda anual y al que se dirige poco más de un tercio de la oferta. Los datos muestran que, incluyendo a los profesores de educación física y artística, el 36,5 % de los egresados se ha formado para ejercer en este nivel, que requiere casi el 50% de los nuevos docentes.

El comportamiento de la oferta y demanda en los distintos niveles de enseñanza muestra que egresa casi el doble de profesores para el nivel inicial de los que se han incorporado ese año, que la oferta de los profesores de nivel primario no alcanza a cubrir la demanda anual para ese nivel, pero se aproxima bastante, y que, sin duda, es en el nivel medio donde el déficit es mayor.

¹³ Se define como docentes a las personas que ocupan uno o más cargos docentes y/u horas cátedra, posean o no formación pedagógica.

Cuadro 4
Porcentaje de demanda y oferta anual en cada nivel de enseñanza

Niveles de enseñanza	Demanda anual*	Oferta anual. Egresados**
Inicial	7%	12.2%
Primario	6.1%	5.1%
Medio/SNU	6.3%	3.8%

Fuente: Cuadro 3.

*Porcentaje de docentes con menos de un año de antigüedad en cada nivel de enseñanza.

**Porcentaje de egresados en 1996 para cada nivel en relación con los docentes en actividad en el nivel.

Las relaciones que surgen del cuadro anterior permiten visualizar que con los egresados en 1996 para ejercer en el nivel inicial se hubiera podido renovar el 12% de la planta docente en 1997 y, sin embargo, sólo se incorporó el equivalente al 7% de los docentes en actividad.

En el nivel primario, si bien los egresados no cubren el porcentaje de docentes que anualmente se incorporarían al sistema educativo, no se observan déficits significativos que, además, podrían estar compensados por los profesores de materias especiales que trabajan en ese nivel. En cambio los egresados de las distintas disciplinas formados para desempeñarse en los niveles medio y superior, apenas llegan a cubrir poco más del 50% de la demanda.

Conviene remarcar que, como se ha mencionado, esta falencia que revela la oferta en relación con la demanda se da fundamentalmente en el nivel medio, en el que se han operado los mayores cambios y en el que se registra el más elevado porcentaje de crecimiento de su planta docente.

La falta de docentes titulados para cubrir la demanda se agrava cuando se analizan las distintas disciplinas y cuando se observa que los egresados de las carreras como profesores de educación física, idiomas, artística, también pueden insertarse a trabajar en los otros niveles de enseñanza (inicial y sobre todo primario) y en la educación artística.

El análisis de la información de egresados de los profesorado universitarios y no universitarios y de los docentes que se incorporan anualmente para dictar las materias del nivel medio o SNU permite observar situaciones diversas. En la mayoría de las asignaturas, el total de egresados es insuficiente para cubrir la demanda anual. En casi todas las disciplinas los docentes "necesarios" superan al número de egresados de las distintas carreras. Si bien hay que contemplar que un mismo docente está en condiciones de dictar materias afines, que pueden trascender los grupos de materias considerados, se notan, en algunas áreas, mayores falencias que en otras. Hay casos como matemática, física, disciplinas contables y tecnología, donde la diferencia entre oferta y demanda de docentes es notoria. Otros, como idiomas extranjeros y lengua, don-

de la diferencia disminuye. En el área de humanidades, los egresados docentes superan a los docentes requeridos.¹⁴

Por otra parte, en educación física y en las materias comprendidas en el área artística, el número de egresados supera ampliamente a los docentes que anualmente se incorporan a trabajar en tales áreas. Aunque, aquí, hay que contemplar la producción de docentes para otros niveles de enseñanza (en los niveles inicial y primario se incorporan anualmente 4.658 docentes en las llamadas materias especiales) y tipos de educación, con lo cual la diferencia se ve reducida. Además, tanto la formación de profesores de las distintas disciplinas que abarca el área artística como los de educación física, puede resultar importante para cubrir puestos fuera del sistema educativo formal.¹⁵

Cabe preguntarse de qué manera resuelve el sistema educativo el déficit de docentes para ciertas asignaturas y qué efectos podría tener sobre la calidad de la enseñanza.

Cuadro 5
Porcentaje de profesores de nivel medio con formación docente, total y nuevos ingresantes, según materias que dictan. 1994

Disciplinas	Total	Nuevos ingresantes
Matemática, estadística y afines	69,53	42,3
Lengua, Castellano, literatura y afines	82,18	46,4
Ciencias Físico-químicas o afines	52,79	24,9
Ciencias Biológicas y/o afines	70,63	42,03
Ciencias Sociales, Jurídicas, Pedagógicas y/o Humanidades	71,75	42,87
Idiomas extranjeros	67,1	43,37
Disciplinas contables o de administración	44	29,19
Área técnica, tecnológica y afines	26,3	20,68
Área Artística	64,4	43,97
Educación Física, deportes y recreación	83,9	65,73
Ciencias Agrarias o Veterinarias	20	18,37
Otras materias	50,1	34
Taller	21,4	24,6

Fuente: Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos, 1994. Dirección General Red Federal de Información Educativa, Ministerio de Cultura y Educación.

Los datos permiten "responder" a una parte del interrogante planteado, develando que para hacer frente al déficit la planta docente se cubre, en porcentajes importantes, con personal no titulado que, si bien puede poseer título universitario, no tiene formación pedagógica. Esta situación se agrava entre aquellos que

¹⁴ Según datos de 1997, en el caso de "Matemática, Estadística y Materias afines" se incorporaron 1.109 nuevos docentes habiendo egresado el año anterior sólo 630. Para dictar "Físico-Química" se habían incorporado 929 nuevos docentes mientras que egresaron 232. Sin embargo en "Ciencias sociales-humanidades" los 3.029 egresados como profesores para asignaturas del área superaron a los 2.852 docentes nuevos incorporados. Cf. *Censo de docentes y establecimientos 1994*, Relevamiento Anual 1997 y datos sobre egresados del Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria.

¹⁵ Desempeñándose en academias, institutos, gimnasios, etcétera.

tienen menos antigüedad. Ésta es la alternativa posible para hacer frente al incremento de la demanda del plantel docente que debe atender a un alumnado cada vez más numeroso, sin aumentar la relación alumno por docente.

El análisis por disciplina muestra una alta correspondencia entre los déficit mencionados anteriormente y el porcentaje de personal no titulado que se incorpora al sistema.

Se ha llegado a la situación en la que entre los nuevos docentes el porcentaje de no titulados supera ampliamente a los que poseen título docente, salvo en educación física y deportes. En las áreas "Técnica, tecnológica y afines" y "Ciencias físico-químicas" la situación se torna dramática ya que sólo 1 de cada 5 profesores nuevos y 1 de cada 4 profesores nuevos, respectivamente, poseen título docente.

Si bien este informe no se ha propuesto realizar un análisis por jurisdicción, se ha considerado pertinente mencionar que en algunas regiones y provincias la situación se agrava significativamente. Por ejemplo, en 1996, en las cuatro provincias que forman la región NEA, se registra un solo graduado como profesor de física y ninguno en química. En las que conforman la región Sur, la falta de egresados alcanza a disciplinas referidas a las ciencias naturales y a las exactas.¹⁶

No se cuenta con la información necesaria para analizar el impacto que la incorporación de profesores sin título docente pueda tener sobre la calidad de la enseñanza impartida, más aún en un contexto en el cual se requieren no sólo nuevos conocimientos sino nuevas metodologías pedagógicas y de gestión.

La situación ocupacional de los egresados de los Institutos de formación docente

El análisis de la situación ocupacional de la población que egresó de los institutos de formación docente¹⁷ permite profundizar el conocimiento de la articulación entre la oferta y la demanda de docentes.

Casi el 80% de ellos está ocupado, mientras que un 16% está inactivo, porcentaje que se eleva entre los mayores de 40 años. La tasa de desocupación de este grupo profesional alcanza al 6%, pero llega al 9% entre los más jóvenes.

Si bien entre los docentes la incidencia de la desocupación es poco menos de la mitad que para el total de población mayor de 14 años —que llegaba en ese momento al 13,2%—, resulta similar a la que tie-

ne la población con nivel de educación superior completo (incluyendo a los universitarios y egresados de terciarios no universitarios). Más aún, considerando que los docentes son en su mayoría mujeres, se observa que presenta el mismo valor que la tasa de desocupación de la población femenina con terciario completo y es más elevada que para aquellos con nivel universitario completo (4,1%).

El 72% de los ocupados de este grupo profesional trabaja en la rama instrucción pública, el 12% en servicios (especialmente en servicios comunales), un 7% en el comercio, el 6% en la administración pública y el resto se distribuye en las otras ramas. Como era de esperar, más del 90% son asalariados y sólo un 4% trabaja por su cuenta.

El 75% de los docentes tiene una única ocupación, en la cual, el 41% de ellos trabaja hasta 24 horas semanales y un 30% entre 25 y 36 horas. Entre los que tienen más de un trabajo, si bien la mayoría trabaja más de 36 horas, un porcentaje significativo —más del 40%— trabaja hasta 36 horas semanales. En este aspecto hay que tener en cuenta la forma de organización del sistema educativo, que mayoritariamente brinda su servicio en jornadas de medio día y, por otra parte, las características que presenta la docencia, que generalmente requiere de horas adicionales extraescolares para la planificación y preparación de clases.¹⁸

Esta breve descripción de la situación ocupacional de los egresados de los institutos de formación docente muestra que, si bien la gran mayoría se encuentra ocupada en actividades docentes y en condición de asalariados, casi un 30% desarrolla sus actividades laborales fuera del sistema educativo. Las tasas de desempleo son importantes, sobre todo entre los más jóvenes y en un contexto de expansión de la demanda y de reformas educativas.

En síntesis, se advierte que la nueva estructura de la demanda laboral docente no se articula adecuadamente con la estructura de la oferta. Los egresados presentan tasas de desocupación importantes, considerando el nivel educativo que poseen, pero esta desocupación convive con elevados déficit de docentes en varias disciplinas del nivel medio.¹⁹ Así, mientras se forman docentes para el nivel inicial y primario, no se forman suficientes profesores para el nivel medio que es el que, como se ha mencionado, más se expandió y sobre el que existe mayor presión so-

¹⁶ Según datos del Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994, para el 25% de los docentes en actividad la carga horaria extraescolar, era entre 1 y 5 horas semanales, para un 35% entre 6 a 10 horas, para el 20% entre 11 a 15 horas y el 20% restante le dedicaba más de 16 horas a estas actividades. Véase Cristina Dirié e Irene Oiberman. *La inserción laboral de los docentes en Argentina*. Serie Estudios Especiales. Documento N° 2. 1999. Ministerio de Educación de la Nación.

¹⁹ La información que surge del Módulo sobre "Características educativas de la población" de la onda de mayo de 1998 de la Encuesta Permanente de Hogares no permite discriminar el nivel educativo para el que se han formado los egresados de los institutos de formación docente. La tasa de desocupación puede estar conformada, entre otros, por profesores del nivel inicial (en el que existe sobreoferta) y por aquellos que no están dispuestos a trabajar bajo ciertas condiciones salariales y laborales.

¹⁶ La información sobre los egresados docentes se encuentra desagregada por provincia. No ha sido objeto de este trabajo su análisis.

¹⁷ La información surge del Módulo sobre "Características educativas de la población" y de los cuestionarios individual y familiar de la onda de mayo de 1998 de la Encuesta Permanente Hogares. Total de aglomerados.

cial, siendo el que completa la formación mínima que la sociedad y el mercado de trabajo actual requieren de los ciudadanos y trabajadores.

Frente a esta situación es preciso abordar los aspectos que podrían estar condicionando una mejor articulación entre la oferta y demanda. Para ello se analizarán algunos temas relacionados con la atracción que ejerce esta profesión sobre los jóvenes dispuestos a seguir estudios superiores, especialmente aquellos relacionados con las posibilidades futuras que la carrera docente puede brindarles.

Trayectoria y remuneraciones docentes

La carrera docente

La elección de una carrera profesional responde a múltiples razones, muchas de ellas ligadas a preferencias personales y vocacionales, otras relacionadas con la inversión en años de estudios que involucran, con las características del campo profesional que puede presentar facilidades o dificultades de inserción y desarrollo, con las expectativas de obtener retribuciones monetarias satisfactorias que permitan una movilidad social futura, etc. Los diferentes factores interactúan en el momento de la elección y permanencia en determinada carrera y en la decisión de continuar en el campo profesional elegido.

Como un modo de intentar explicar la falta de articulación entre la oferta y la demanda que se ha descrito en el capítulo anterior, se focalizará el análisis en la retribución e incentivos salariales que tienen los docentes en los distintos niveles educativos en los que ejercen. Se pretende explicar cuán atractiva puede ser esta profesión desde el punto de vista salarial, en relación con la inversión requerida, en años de estudio, para alcanzar los distintos títulos habilitantes frente a otras alternativas profesionales.

En la Argentina, durante la carrera docente existen tres fuentes de aumentos en las remuneraciones: la antigüedad, los adicionales y los ascensos dentro del escalafón²⁰

La recomendación de la OIT acerca del período que debe mediar entre

²⁰ En promedio, cada 5 años y hasta alcanzar los 22 de antigüedad, el sueldo básico docente se incrementa entre un 20 % y un 30% en concepto de ese componente. Un docente por el solo hecho de permanecer empleado en el sistema educativo ve incrementar su salario al cabo de 22 años en un 120%. Véase Morduchowicz (2000).

²¹ OIT/UNESCO. *Recomendación relativa a la situación del personal docente*, octubre de 1966.

el mínimo y el máximo de un salario para un mismo puesto, es un rango que va entre 10 y 15 años.²¹ Sin embargo, en Argentina la cantidad de años que deben transcurrir para aspirar al máximo salario, dentro de un mismo cargo, es de 22 años.

Los adicionales que se agregan al salario básico, además de la antigüedad, son por reconocimiento de cargos de mayor responsabilidad, por situación desfavorable, por zona, por trabajo extra, etc. Este tipo de adicionales ha sido frecuentemente criticado debido a que en muchas oportunidades han operado como aumentos encubiertos de salarios, dado que es difícil encontrar un área de la docencia en que no puedan justificarse. Además no están basados en una valoración estricta de la relación que debería existir entre el salario y el trabajo desarrollado.

Así, la docencia es una carrera regida por un sistema de retribuciones donde la variable más importante en la determinación de los incrementos de salarios es la antigüedad. Diversos estudios coinciden en que este factor también es el que tiene más peso dentro de los concursos para acceder a cargos de mayor nivel jerárquico. Como resultado de los puntajes asignados a los diferentes antecedentes docentes, la antigüedad resulta ser el más valioso o de mayor peso.

Mientras que en otras actividades económicas los mecanismos de promoción establecidos en los convenios colectivos de trabajo son múltiples y se asciende de categoría sobre la base de capacitación probada y a resultados,²² en la docencia se privilegian los antecedentes de tipo administrativo o burocrático por sobre los de formación profesional.²³

Las retribuciones monetarias que reciben los docentes de los distintos niveles y jurisdicciones del país son muy heterogéneas, situación que podría explicar diferentes comportamientos de la oferta.²⁴ En el nivel primario los valores extremos se encuentran en Chaco con \$424,30 al mes como salario bruto del maestro de grado, de jornada simple, con 10 años de antigüedad y en Santa Cruz con \$952,83 mensuales para un maestro en la misma situación. Las diferencias salariales entre jurisdicciones también alcanzan a los directores de escuelas, oscilando entre los \$620,30 que cobra un director de escuela primaria de jornada simple en Formosa y los \$1.703,80 que cobra el director en la misma situación en Santa Cruz.

Como un modo de aproximar a las expectativas de logro y de bienestar económico que puede proveer la carrera docente, el análisis de las diferencias salariales entre maestros y directores permite mostrar la capacidad que tiene el sistema educativo para atraer y retener a los docentes, considerando que el cargo directivo es uno de los niveles más altos de la escala jerárquica en la carrera docente.

²² Llach, Juan José y otros, *Educación para todos*, Córdoba, IERAL, 1999.

²³ Guillermina Tiramonti, *Panorama de la educación media en Argentina*. Proyecto Cooperación para el fortalecimiento institucional y el mejoramiento de la planificación y la gestión del desarrollo educativo regional. PRE-DE-OEA, 1993. Allí mencionan los principales resultados del estudio de los estatutos docentes nacional y provinciales que se llevó a cabo en el marco del subproyecto MEJ/BIRF N.º 7 y que fue coordinado por Graciela Frigerio.

²⁴ Recuérdese que son los gobiernos provinciales y el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires los que fijan los salarios para los docentes del nivel inicial, primario, medio y superior no universitario (o sus equivalentes en la nueva estructura).

Cuadro 6

Salarios brutos de maestro de grado y de director de primaria, de jornada simple con 10 años de antigüedad docente y su diferencia porcentual según jurisdicción. Diciembre 2000 (en pesos)

Jurisdicción	Maestro grado jornada simple	Director 1ra. jornada simple	Diferencia salario director/maestro
Buenos Aires	481.21	744,63	1,55
Ciudad de Buenos Aires	536,13	804,82	1,50
Catamarca	651,90	990,30	1,52
Chaco	424,30	674,20	1,59
Chubut	498,87	1.005,17	2,01
Córdoba	763,25	1.034,28	1,36
Corrientes	466,59	848,57	1,82
Entre Ríos	463,23	791,60	1,71
Formosa	425,50	671,40	1,58
Jujuy	451,68	818,88	1,81
La Pampa	522,00	984,64	1,89
La Rioja	726,71	1.268,07	1,74
Mendoza	531,21	869,77	1,64
Misiones	470,09	620,30	1,32
Neuquén	692,05	845,67	1,22
Río Negro	466,51	826,99	1,77
Salta	434,08	865,72	1,99
San Juan	565,60	868,56	1,54
San Luis	663,19	829,01	1,25
Santa Cruz	952,83	1.703,80	1,79
Santa Fe	509,52	854,38	1,68
Santiago del Estero	642,53	889,38	1,38
Tierra del Fuego	939,10	1.692,71	1,80
Tucumán	445,26	961,81	2,16

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos suministrados por el Proyecto Costos del Sistema Educativo, Ministerio de Cultura y Educación. Información proporcionada por las provincias a diciembre de 2000.

Las brechas salariales entre docentes de distinta jerarquía son también muy heterogéneas. En el nivel primario, la diferencias salariales entre un maestro de grado y un director de escuela, a igual antigüedad, oscilan entre un 22% en Neuquén y un 116% en Tucumán, si bien en muchas jurisdicciones el director percibe entre un 60% a un 80% más que el maestro.

Cuadro 7

Salarios brutos de profesores y directores de nivel medio y salarios brutos horarios, según jurisdicción. Diciembre 2000 (en pesos)

Jurisdicción	Salario		Salario horario	
	Profesor hora cátedra	Director	Profesor	Director
Buenos Aires	32,07	832,42	12,00	6,90
Ciudad de Buenos Aires	33,46	1.459,43	12,50	12,20
Catamarca	34,19	1.068,15	12,80	8,90
Chaco	28,24	824,04	10,60	6,90
Chubut	25,15	897,86	9,40	7,50
Córdoba	33,00	1.012,27	12,40	8,40
Corrientes	27,22	955,39	10,20	8,00
Entre Ríos	26,61	941,13	10,00	7,80
Formosa	28,43	1.122,58	10,70	9,40
Jujuy	35,10	1.126,66	13,20	9,40
La Pampa	34,86	1.169,52	13,10	9,70
La Rioja	46,21	1.400,47	17,30	11,70
Mendoza	81,19*	974,15	13,30	8,10
Misiones	27,43	707,12	10,30	5,90
Neuquén	43,84	1.609,91	16,40	13,40
Río Negro	28,02	992,33	10,50	8,30
Salta	30,70	865,72	11,50	7,20
San Juan	34,31	922,87	12,90	7,70
San Luis	48,48	886,67	18,20	7,40
Santa Cruz	53,47	1.773,31	20,10	14,80
Santa Fe	29,19	898,35	10,90	7,50
Santiago del Estero	109,31*	953,86	15,50	7,90
Tierra del Fuego	46,03	1.252,63	17,30	10,40
Tucumán	29,75	1.006,07	11,20	8,40

Fuente: Elaboración propia sobre la base de información suministrada por el Proyecto Costos del Sistema Educativo, Ministerio de Cultura y Educación, diciembre de 2000.

Nota: La primera columna se refiere al salario por hora cátedra semanal. La segunda al salario mensual del director de jornada simple. La tercera se refiere al salario horario del profesor (Véase en el anexo correspondiente la metodología de cálculo del salario del profesor de nivel medio) y la cuarta al salario por hora del director. En todos los casos se refiere a docentes con 10 años de antigüedad.

*Los datos correspondientes a Santiago del Estero y a Mendoza incluyen componentes salariales fijos que no permiten la comparación interjurisdiccional de las retribuciones por hora cátedra. Véase anexo metodológico.

En el nivel secundario también se observan diferencias interjurisdiccionales muy significativas con respecto a los salarios de los profesores. Mientras que un profesor, con 10 años de antigüedad, percibe como salario bruto por hora cátedra semanal \$25,25 en Chubut, el profesor de San Luis

percibe \$48,48 y el de Santa Cruz \$53,47. Entre los directores de escuelas medias del país también se reproducen estas diferencias.

Un rasgo distintivo del nivel medio es que, contrariamente a lo esperado, el salario horario de los directores es inferior al de los profesores, siendo también la variación interjurisdiccional muy amplia. Mientras en la ciudad de Buenos Aires el director de escuela secundaria tiene un salario horario 3,1% inferior al del profesor, en San Luis es un 54,4% menor. Además de las diferencias interjurisdiccionales, llama la atención la relación inversa que se observa entre jerarquía y monto salarial horario.

De todas formas, como los directores de escuelas medias trabajan, en promedio, más horas que los profesores, su salario mensual final es mayor que el que percibe la mayoría de los profesores, ya que el 40% de estos últimos trabaja hasta 12 horas y un 27% entre 13 y 24 horas por semana.²⁵ De todos modos, el ejercer un cargo directivo en el nivel medio, con la responsabilidad y dedicación que esta tarea involucra, resultaría menos atractivo que desempeñarse como profesor.²⁶

No es objeto de este trabajo determinar ni evaluar si las diferencias salariales dentro de las escalas jerárquicas docentes son las adecuadas. El propósito es mostrar la existencia de las mismas, pero sobre todo, la heterogeneidad existente entre las provincias, lo que estaría indicando la falta de una pauta al respecto y la inequidad que refleja que frente a la misma responsabilidad se perciban remuneraciones salariales muy distintas.

Asimismo, resulta relevante analizar las diferencias salariales entre los docentes de los distintos niveles educativos en tanto las mismas podrían influir en la elección no sólo de la profesión, sino también del nivel educativo en el que se desea trabajar.

Al calcular la remuneración salarial horaria de los maestros de grado se advierte que es considerablemente inferior a la de los profesores que se desempeñan en el nivel medio.²⁷ Esta diferencia oscila entre un 43% más para los profesores en la provincia de Córdoba y un 157% más para los profesores en la provincia de Jujuy, lo cual permite constatar nuevamente la fuerte he-

terogeneidad salarial no sólo entre las provincias sino también entre los distintos niveles de enseñanza. A pesar de estas diferencias, se ha visto que la oferta de docentes para ejercer en el nivel primario es mayor que la de profesores para el nivel medio, pero es preciso tener en cuenta que obtener el título de maestro/profesor de nivel inicial o de nivel primario o de profesor de las denominadas materias especiales involucra dos años de estudios y una residencia,²⁸ mientras que obtener el título de profesor de asignaturas para el nivel medio requiere, en la mayoría de los casos, al menos cuatro años de estudios.²⁹

Las diferencias salariales entre docentes que trabajan en distintos niveles educativos también se encuentran en la docencia de otros países, incluso los más desarrollados, aunque no tienen tanta significación. En los países de la OCDE, en promedio, el salario anual del maestro de nivel primario con 15 años de antigüedad es de U\$S 28.441, el de los profesores del secundario inferior es de U\$S 29.899 y el de los del secundario superior es de U\$S 33.050. De esta forma, estos últimos perciben un 16,2% más que sus colegas del nivel primario. En la Argentina, las diferencias salariales oscilan entre U\$S 9.442 para los maestros y U\$S 15.773 para los profesores, generándose una brecha del 67% entre ellos.³⁰

Las diferencias salariales entre los docentes de la Argentina y el grupo de países que conforman la OCDE son significativas. El salario inicial promedio de los docentes del nivel primario alcanza a un tercio del que obtiene el conjunto de los maestros en los países de la OCDE con igual número de horas trabajadas (U\$S 6.759 y U\$S 20.530) y representa mucho menos si se lo compara con países como Australia, España y Corea donde los salarios cuadruplican el salario docente de nuestro país.³¹ Esta brecha se mantiene a lo largo de la carrera, ya que la misma fuente muestra que el incremento entre el salario inicial y el salario con 15 años de antigüedad es del 39%, tanto para la Argentina como para el promedio de los países que conforman esta organización. Los profesores del nivel medio ganan menos de la mitad que sus colegas de los países desarrollados y se mantiene la relación entre el salario inicial y el que se obtiene luego de 15 años de ejercicio de la docencia.

El análisis precedente permite mostrar la heterogeneidad que presenta el salario docente a lo largo de la carrera entre las distintas jurisdicciones y niveles, y la menor retribución que obtienen en

²⁸ La residencia puede ocupar uno o dos cuatrimestres, según las jurisdicciones y carreras.

²⁹ Véase *Guía del estudiante 2001*. Las carreras de todo el país. EUDEBA, diciembre de 2000.

³⁰ OECD. *Education at a Glance*. OECD Indicators. 2000 Edition.

³¹ *Op. cit.* La metodología utilizada por la OCDE convierte los salarios a dólares a partir de la paridad del poder adquisitivo. "The purchasing power parity (PPP) exchange rates used to convert salaries into US dollars come from the OECD National Accounts".

²⁵ *Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994*. Serie A. N° 1 y Serie C. N° 3. Dirección Red Federal de Información Educativa. Ministerio de Educación. Buenos Aires, 1996. La carga horaria semanal promedio de los profesores secundarios era de 18 horas, mientras que la de los directivos era de 27 horas semanales. Se refiere siempre a las horas de trabajo remuneradas, sin considerar las que todos los docentes requieren para la preparación de clases, corrección de exámenes, atención a los padres, etcétera.

²⁶ Habría que considerar el hecho de que los directores de establecimientos, en algunas jurisdicciones, recibirían horas cátedra o cargos de diferente tipo como adicionales salariales a la retribución básica que no requerirían contraprestación de trabajo efectivo y, por lo tanto, aumentarían su remuneración final. Dadas las condiciones y la heterogeneidad de estos adicionales resulta difícil calcular el impacto que podrían tener en el salario.

²⁷ El cálculo del salario horario del maestro de grado contempla 22 días de trabajo al mes de cuatro horas cada uno.

nuestro país en relación con los desarrollados. Sin embargo es preciso considerar el lugar que ocupan las retribuciones docentes dentro del mercado laboral argentino.

La profesión docente y las otras profesiones

La comparación de la retribución salarial que ofrece el ejercicio y desarrollo de la carrera docente con la que perciben otras profesiones, permite responder a la pregunta sobre si la profesión docente resulta atractiva, desde el punto de vista monetario, para los jóvenes que tienen que elegir su futuro profesional.

Un estudio realizado por la CEPAL³² muestra que la remuneración que perciben los docentes en América Latina es de entre 25% y 40% inferior a la de los demás profesionales y técnicos asalariados y que, en cambio, en los países desarrollados la diferencia entre ambos grupos profesionales es menor.³³

A pesar de las limitaciones de la información para analizar en la Argentina estas diferencias, es posible aproximarse a las brechas de retribución entre los docentes y el resto de los asalariados con similar nivel educativo. Así, según datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) de mayo de 1998, para el Gran Buenos Aires, Gran Córdoba y Rosario, el conjunto de los asalariados con estudios superiores completos, de la administración pública, defensa, enseñanza, servicios médicos y otros servicios de salud, otros servicios comunales y sociales, tenían un ingreso horario de \$ 7,74, mientras que para el sector de enseñanza, que supone similar nivel educativo, el ingreso horario alcanzaba \$ 5,68. Asimismo y teniendo en cuenta que la docencia es ejercida mayoritariamente por mujeres, el ingreso por hora de las mujeres asalariadas con educación superior completa que trabajaban en administración pública/defensa era de \$ 7,61 mientras que percibían \$ 5,08 las que lo hacían en el sector de enseñanza.³⁴

Estas cifras muestran que la retribución monetaria de la profesión docente está por debajo de la que perciben otros profesionales, en valores cercanos al límite superior del intervalo que presenta la CEPAL para América Latina (36%). Incluso esta situación se agudiza entre las mujeres profesionales y las docentes, quienes cobran casi un 50% menos.

Esta carrera, desde el punto de vista salarial, presenta desventajas con respecto a otras carreras profesionales y un análisis de la evolución de la remuneración a lo largo de la trayectoria profesional docente refuerza esta situación des-

ventajosa. Un trabajo de los últimos años de la década del noventa señala que en el Gran Buenos Aires, al inicio de la carrera laboral los docentes perciben salarios más altos que los trabajadores no docentes con similar nivel educativo. Ello induciría a pensar que la profesión docente podría resultar atractiva a individuos con buen nivel de calificación. Sin embargo, a partir de los 10 años de experiencia esta situación se revierte en beneficio de los otros trabajadores (con similares años de estudio), de manera tal que, a medida que acumulan experiencia los profesionales no docentes perciben salarios superiores a los de los docentes, brecha que se amplía con los años de experiencia. Desde este punto de vista el estudio sugiere que la profesión no resulta atractiva a los individuos más calificados que inicialmente optaron por la profesión docente, llegando a la paradójica conclusión de que a medida que los docentes incrementan su antigüedad y su experiencia reciben un salario proporcionalmente menor que los profesionales no docentes, con similares años de antigüedad.³⁵

Estas comparaciones ponen en evidencia las disparidades en la remuneración entre categorías de ocupados con nivel de educación relativamente alto, por lo que puede afirmarse que la profesión docente está subremunerada respecto de otras profesiones que han requerido casi una misma inversión en años de estudio.

Esta situación desfavorable para los docentes tiene distinta significación al analizar la situación por provincia. No se cuenta con información que permita hacer un análisis comparativo en cada una de las jurisdicciones con trabajadores del mismo nivel educativo; sin embargo la comparación entre las remuneraciones promedio de todos los sectores de actividad de la economía y las remuneraciones de un maestro de grado en cada una de las provincias muestra situaciones muy dispares.

Sólo en dos provincias, La Rioja y Córdoba, el salario del maestro de grado es superior al salario promedio de la economía. En el resto, el salario docente es menor que la retribución media provincial, verificándose en la ciudad de Buenos Aires la brecha más grande, que alcanza al 120,4%. Cabe señalar, sin embargo, que estas comparaciones involucran a trabajadores con diferentes niveles educativos y diferentes jornadas laborales.

Con el objeto de aclarar esta última situación, corresponde centrar el análisis en las remuneraciones horarias promedio de los trabajadores.

³² CEPAL. *Panorama social de América Latina*. Naciones Unidas. 1998.

³³ CEPAL. *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Naciones Unidas. abril de 2000.

³⁴ Marshall. *op. cit.* Datos provenientes de la Encuesta Permanente de Hogares. Total de aglomerados, mayo de 1997.

³⁵ Emiliana Vegas. *Teachers in Argentina. Under (Over) Worked? Under (Over) Paid?*. 1998. mimeo.

Cuadro 8

Comparación entre el salario horario medio de la economía y el salario horario del maestro de nivel primario y el del profesor de nivel medio. Salario horario medio de la economía =100

Jurisdicción	Salario medio de la economía	Relación salario maestro - salario medio	Relación salario profesor - salario medio
Buenos Aires Conurbano	100	104,80	229,89
Buenos Aires Resto	100	117,30	257,51
Ciudad de Buenos Aires	100	82,50	169,38
Catamarca	100	175,00	302,60
Chaco	100	140,00	309,94
Chubut	100	97,50	161,79
Córdoba	100	193,90	277,40
Corrientes	100	145,00	279,45
Entre Ríos	100	138,70	263,85
Formosa	100	136,80	306,59
Jujuy	100	133,20	342,86
La Pampa	100	153,00	339,38
La Rioja	100	187,70	393,18
Mendoza	100	145,00	319,71
Misiones	100	127,60	282,19
Neuquén	100	127,30	265,80
Río Negro	100	122,50	230,26
Salta	100	125,40	292,62
San Juan	100	150,00	301,40
San Luis	100	158,00	381,55
Santa Cruz	100	156,00	289,63
Santa Fe	100	137,80	259,52
Santiago del Estero	100	178,00	378,05
Tierra del Fuego	100	146,00	246,09
Tucumán	100	129,40	286,45

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Proyecto Costos del Sistema Educativo, Ministerio de Educación, marzo de 2001.

Nota: Los salarios horarios corresponden al maestro de grado con jornada simple y al del profesor de nivel medio ambos con 10 años de antigüedad.

En el Cuadro 8 se advierte que el salario horario docente es, en casi todas las jurisdicciones del país, más alto que el salario horario medio de sus respectivas economías. Pero esta situación dista de ser homogénea. Mientras que en Córdoba el salario horario de un maestro de grado es un 94% más alto y en La Rioja un 88% más elevado que el salario horario promedio de sus respectivas economías, en Chubut y en la ciudad de Buenos Aires la situa-

ción se invierte y los salarios horarios de los maestros de grado son un 3% y un 18 % más bajos que sus respectivos salarios horarios medios. Respecto de los salarios horarios de los profesores de nivel medio se observa que en muchas provincias más que duplican los salarios medios de sus respectivas economías y en otras son aún más altos. Nuevamente, en la provincia de Chubut y en la ciudad de Buenos Aires la diferencia es menor. Asimismo y como se ha mencionado en el capítulo anterior, se advierte que el salario horario del profesor es, en todos los casos, más alto que el del maestro de grado.

En esta comparación resulta necesario advertir que en el cálculo del salario horario docente, tanto de nivel primario como de nivel medio, no se ha contemplado el tiempo que destinan a la preparación de clases y corrección de exámenes fuera del horario escolar. De hacerlo, el salario horario de los docentes sería más bajo.

Una mirada interprovincial muestra las relaciones heterogéneas que presentan las remuneraciones de los maestros de grado y de los profesores con los salarios medios de sus respectivas economías provinciales.

Las brechas remunerativas que presentan los salarios promedios de la economía entre las provincias pueden interpretarse en el marco del desarrollo económico y de las condiciones y características productivas que afectan a cada economía provincial, mientras que no sucede lo mismo con las diferencias que se encuentran en los salarios docentes.

Así, la ciudad de Buenos Aires, y las provincias de Buenos Aires y Córdoba –que concentran el sector financiero e industrial del país– y las que conforman la región sur –productoras de combustibles– son las que poseen los salarios promedios más elevados. Si bien sería deseable observar una distribución salarial más homogénea en las jurisdicciones y entre todos los habitantes del país, estas brechas podrían explicarse por las diferentes estructuras productivas que presentan las economías provinciales y la distinta composición de su fuerza de trabajo.

Cuando se observa en el capítulo anterior lo que ocurre con los salarios docentes a lo largo del país la situación se torna mucho más inequitativa, ya que se está comparando la retribución a un mismo tipo de trabajo, que tiene los mismos requerimientos de formación y que supone iguales responsabilidades. Así, las condiciones salariales de los docentes dependen fundamentalmente de las situaciones presupuestarias provinciales y en mucho menor medida de la complejidad y calidad de la tarea que desarrollan.

Este condicionamiento influye de manera diversa sobre los jóvenes en el momento de elección de su futuro desarrollo profesional. A pesar de los bajos salarios percibidos por los trabajadores de la educación en la Argentina, en los últimos años de la década del noventa los institutos de formación docente incrementaron su matrícula.

Con el fin de lograr una mayor comprensión sobre los determinantes de la elección de la carrera docente se considera necesario incorporar otros elementos que influyen en esta elección y que permitirían aportar al debate sobre la actual situación del mercado de trabajo docente.

La accesibilidad de la oferta de educación superior no universitaria y la expansión de la demanda de educación en general favorecería la elección de estas carreras, para ciertos sectores sociales y en algunos niveles de enseñanza.

La distribución espacial de los institutos de formación docente facilita el acceso a estudios superiores de personas residentes en pequeñas o medianas ciudades del interior del país sin que tengan que trasladarse a los centros urbanos más importantes donde están asentadas las universidades. De todos modos, esta disponibilidad de la oferta de carreras docentes no resulta homogénea, ya que es mayor para las que ofrecen títulos habilitantes para ejercer en los niveles inicial y primario y mucho menor para desempeñarse en el nivel medio.

La localización territorial de las carreras que ofrecen los institutos de formación docente y las universidades en las diferentes disciplinas para ejercer en el nivel medio muestra, según datos de 1997, que en algunas provincias no existe la posibilidad de acceder a la formación para enseñar ciertas asignaturas, en especial las referidas a las ciencias básicas. Por ejemplo, en las mitad de las jurisdicciones del país no existe la oferta del profesorado de física, y en el resto está concentrada mayoritariamente en las universidades que, en general, tienen sede en las ciudades capitales y/o en las más importantes de cada provincia. Los datos corroboran la exígua oferta de carreras docentes de ciencias básicas en todo el país, y a la vez, la mayor oferta y dispersión territorial de las carreras que forman para desempeñarse en los niveles inicial y primario.

Concomitantemente los egresados, en su mayor parte, corresponden a las carreras que habilitan para desempeñarse en el nivel inicial y/o primario y/o como profesores de materias especiales.

Otro de los elementos a tener en cuenta, además de la accesibilidad de la oferta, es la duración teórica de los estudios y la posibilidad de una inserción más rápida en el mercado laboral. En este sentido, como ya se ha mencionado, los profesados destinados a formar en las materias específicas del nivel medio, requieren más años de estudio que los profesados para la enseñanza inicial y/o primaria y/o los destinados a la educación general básica en sus dos primeros ciclos.³⁶ Este mayor esfuerzo que demandan los profesados para ejercer en el nivel medio podría desalentar la elección de estas carreras frente a las carreras universitarias que parecen ofrecer perspectivas de desarrollo profesional más satisfactorias, siendo que las retribuciones salariales, a pesar de ser más altas que las de los maestros primarios, no resultan lo suficientemente atractivas en relación con la inversión en años de estudio a realizar.

En síntesis, la retribución salarial, la accesibilidad de la oferta, la duración de los estudios y la posibilidad de una rápida inserción laboral constituyen un conjunto de elementos que permitirían explicar la falta de articulación entre la oferta y la demanda en este particular sector del mercado laboral docente, el nivel medio.

A la vez estos factores intervienen para seleccionar al grupo de jóvenes para quienes la carrera docente puede constituirse en una profesión satisfactoria y generar expectativas de movilidad social ascendente o, al menos, de garantizar una inserción laboral estable.

Diversos estudios muestran que hasta mediados del siglo XX elegían ser docentes individuos que provenían de sectores sociales medio o medio altos, mientras que en la actualidad, debido a la baja retribución salarial y a la desjerarquización de esta profesión, estos sectores optarían por carreras universitarias que ofrecerían más posibilidades y alternativas de desarrollo personal y profesional.

En este sentido se advierte que, en 1998, la matrícula de nivel superior universitario era notoriamente más alta que la del no universitario (75% y 25%, respectivamente), teniendo este último más unidades educativas. Por otra parte, según un documento de trabajo elaborado por la Secretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación sobre la base de datos de la Encuesta de Desarrollo Social (Siempre-INDEC), la cobertura en educación superior no universitaria es claramente menor que la universitaria en todos los quintiles de ingreso y, aunque registra un crecimiento sostenido, a medida que se asciende en el nivel de ingresos, decrece en los dos quintiles superiores. Esto indicaría que los sectores sociales de mayores ingresos valoran menos la educación superior no universitaria y tienden a orientarse hacia estudios universitarios.³⁷

Asimismo, algunos investigadores de ciencias de la educación, preocupados en estudiar los determinantes de la baja calidad educativa, han tratado de indagar en la performance académica de los estudiantes de los Institutos de Formación docente. Estos estudios muestran el bajo capital cultural y educativo de las familias de los futuros docentes. Casi la mitad de los padres de estos alumnos sólo culminaron los estudios primarios o directamente no completaron ningún nivel de instrucción y pertenecen a sectores sociales bajos o medio bajos.³⁸ Muchos de estos estudiantes han empezado carreras universitarias que luego han abandonado, por lo que se sugiere que la formación do-

³⁶ Ministerio de Educación, Secretaría de Educación Superior. *Hacia un sistema integrado de educación superior en la Argentina: democratización con calidad*. Buenos Aires, octubre de 2000.

³⁸ En el caso de los estudiantes universitarios el 30% de los padres tienen como máximo nivel educativo el primario completo. Cf. *Censo de Estudiantes de universidades nacionales. 1994. Resultados definitivos*. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación.

³⁷ Véase *op.cit.*, *Guía del estudiante 2001*.

cente constituiría una alternativa "de segunda", ante la imposibilidad, real o percibida, de acceder o progresar en estudios universitarios.³⁹

Esta situación no es exclusiva de la Argentina. Una investigación realizada entre profesionales de los Estados Unidos examina las relaciones entre la calificación académica, los ingresos y la decisión de elegir la profesión docente. Allí los datos revelan que, entre los graduados del "college" la frecuencia de elección de la docencia como una ocupación está inversamente relacionada con la calificación académica obtenida a lo largo de la carrera. En 1970, los estudiantes de las carreras docentes presentaban los promedios más bajos entre el total de estudiantes del "college". Por otra parte, estos profesionales eran los que percibían los salarios más bajos. Frente a la necesidad de incrementar la calidad de los docentes, en un mercado laboral que demanda cada vez más trabajadores altamente calificados, el estudio sugiere la necesidad de incrementar los salarios docentes a un mínimo que resulte atractivo a los estudiantes con mayores habilidades y con un mejor desempeño, exigiendo, a partir de este incremento, un estándar mínimo de calificación para obtener el título docente.⁴⁰ Otro estudio trata de explicar la declinación relativa de los salarios docentes en los EE.UU. como consecuencia de la brecha cada vez más amplia entre el capital educativo docente y el del resto de los trabajadores. Al incrementarse el nivel educativo promedio del conjunto de los trabajadores, los docentes habrían disminuido su posición relativa en el mercado laboral.⁴¹

El enorme crecimiento de la matrícula universitaria en la Argentina en las últimas décadas permite suponer un fuerte incremento de profesionales

dentro de la Población Económicamente Activa. Si bien también los trabajadores de la educación han incrementado los años de escolaridad requeridos para obtener el título docente, habrían declinado su posición relativa en el mercado laboral en relación con los otros trabajadores.⁴²

Las condiciones laborales que ofrece el ejercicio de la docencia en la Argentina estarían cubriendo mejor las expectativas iniciales de los jóvenes de ciertos sectores sociales que optan por ser maestros y no por ser profesores de nivel secundario. Cabría preguntarse cuáles hubieran sido las alternativas de inserción laboral de estos jóvenes. Frente a la

imposibilidad de realizar estudios superiores más prolongados, la incertidumbre que puede significar el ejercicio de una profesión independiente y un contexto de graves dificultades para conseguir empleo, ser maestros les ofrece estabilidad, beneficios sociales y la posibilidad de una rápida inserción en el mercado laboral. A pesar de los bajos salarios, estas características de un empleo de calidad resultarían, en el momento actual, atractivas para estos sectores sociales. Sin embargo, estas mismas condiciones no resultarían suficientes para atraer a los jóvenes más calificados y de sectores sociales más altos, para quienes la docencia no tiene, en ninguno de sus niveles, el prestigio social y las expectativas de movilidad social ascendente que posiblemente buscan al elegir una carrera universitaria.

Conclusiones

En nuestro país, durante la década del noventa, la demanda de docentes se ha expandido concomitantemente con el crecimiento de la matrícula, especialmente en el nivel medio. Sin embargo, el análisis de la relación entre la oferta y la demanda de docentes ha mostrado que, si bien en los niveles inicial y primario la oferta cubre, y a veces supera, las necesidades de la demanda, existe un déficit de profesores con formación docente para dictar las materias centrales del nivel medio, y este déficit, en la mayoría de los casos, ha sido cubierto por personas que carecen de formación pedagógica. Esto resulta aún más grave si consideramos que el nivel medio ha dejado de ser social y culturalmente homogéneo, ya que en los últimos años se han incorporado a las escuelas secundarias nuevos sectores sociales que constituyen, en la mayoría de los casos, los grupos más vulnerables con alta probabilidad de abandonar las aulas sin haber completado el nivel.

Por otra parte, se ha observado que los egresados de los institutos de nivel superior no universitario de formación docente (para ejercer en todos los niveles de enseñanza) presentan tasas de desocupación importantes, considerando el nivel educativo que poseen, pero que esta desocupación convive con los déficit antes mencionados.

Esta situación estaría mostrando una inadecuada articulación y/o equilibrio entre la oferta y la demanda de docentes. En un contexto de transformación educativa y expansión de la demanda social en este aspecto, el análisis de las características de la carrera docente, tanto en cuanto a la normativa que establece las condiciones de ingreso y posibilidades de ascensos y acceso a los puestos de mayor jerarquía, como el análisis de las remuneraciones, permitió constatar que, en principio, el esfuerzo de formación requerido para ejercer la actividad docente no es suficientemente recompensado por las remuneraciones salariales percibidas, como tampoco lo es el haber logrado un buen desempeño y/o haber accedido a los puestos de mayor jerarquía en los establecimientos.

³⁹ María Cristina Davini; Andrea Alliaud, *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*. Tomo 1. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1995.

Cecilia Braslavsky; Alejandra Birgin, *Situación del magisterio argentino y aportes para el diseño de estrategias de capacitación*. Buenos Aires, FLACSO, 1992.

⁴⁰ Charles F. Manski, *Academic ability, earnings, and the decision to become a teacher: evidence from the national longitudinal study of the high school class of 1972*. National Bureau of Economic Research, Working Paper N° 1539, Cambridge, MA, enero de 1985.

⁴¹ Darius Lakdawalla, *The declining quality of teachers*. National Bureau of Economic Research, Working Paper N° 8263, Cambridge, MA, abril de 2001.

⁴² El análisis de esta situación no es objeto de este trabajo y merece un estudio específico sobre todo a partir de la información que el próximo censo de población podrá aportar.

Estas conclusiones, sin embargo, tienen diferente significado e intensidad según las provincias, niveles educativos para los que se forman y el estrato social de pertenencia.

Sin proponerse evaluar la pertinencia de las diferencias salariales entre los distintos niveles educativos y/o posiciones jerárquicas, el trabajo mostró la existencia y la magnitud de las mismas pero, sobre todo, la heterogeneidad entre las provincias. Ello devela la inequidad existente en el hecho de que frente a la misma responsabilidad y el mismo esfuerzo de formación se perciban remuneraciones salariales muy distintas.

Se ha advertido, además, que la retribución monetaria de la profesión docente está en general por debajo de la que perciben los otros profesionales y en algunas provincias aun por debajo de las remuneraciones medias de sus economías. Sin embargo, al respecto hace falta señalar que, en algunas jurisdicciones y para determinados sectores sociales, en el contexto actual de fuerte precarización laboral y elevados índices de desocupación la profesión docente puede constituir un empleo atractivo en la medida en que tiene los atributos del "empleo de calidad", otrora extendido a la mayoría del empleo asalariado: estabilidad, aportes al sistema jubilatorio, vacaciones pagas, altos niveles de protección frente a las contingencias de la salud y la enfermedad, etc. Ello, sin embargo, no pretende justificar las bajas remuneraciones que en general perciben los docentes, sobre todo si se quiere jerarquizar esta profesión y mejorar la calidad de la educación.

Estas condiciones laborales no resultan suficientemente atractivas para todos los jóvenes, sobre todo para aquellos que pueden optar por carreras que insumen más años de estudio, tienen más prestigio social y expectativas de mejores logros económicos. Así, frente a la posibilidad de elegir entre estudiar un profesorado o una carrera universitaria, optarían por esta segunda alternativa.

Además resulta necesario advertir que, a diferencia de otras épocas, en la actualidad, entre las mujeres, la carrera docente, mayoritariamente femenina, compete con otras profesiones y campos ocupacionales que les pueden resultar más atractivos tanto desde el punto de vista profesional como económico.

El trabajo muestra las heterogeneidades del mercado laboral docente, los diferentes comportamiento que inciden en la oferta y la demanda en los distintos niveles educativos y pretende aportar elementos que contribuyan a conocer los factores que intervienen en la elección de la carrera de maestro o de profesor. La profundización de este tipo de estudios y el análisis del comportamiento del mercado de trabajo docente en cada provincia aportará conocimientos relevantes para la formulación de políticas públicas sobre esta temática.

Bibliografía

ALLIAUD, ANDREA, "Los docentes de los institutos de formación docente", Serie C, N° 5, Dirección General Red Federal de Información, Ministerio de Cultura y Educación.

BRASLAVSKY, CECILIA y ALEJANDRA BIRGIN, "Situación del magisterio argentino y aportes para el diseño de estrategias de capacitación", Serie documentos e Informes de Investigación N° 136, Buenos Aires, FLACSO.

CASTELLS, MANUEL, *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*, vol.1, México, Siglo XXI editores, 1999.

CEPAL, *Equidad, desarrollo y ciudadanía*, abril de 2000.

CEPAL, *Panorama social de América Latina*, 1998.

DAVINI, MARÍA C. y ANDREA ALLIAUD, *Los maestros del Siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*, tomo I, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1995.

Dirección General Red Federal de Información Educativa. Ministerio de Cultura y Educación, Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994; Relevamiento Anual 1997; Relevamiento Anual 1999.

DIRIÉ, CRISTINA e IRENE OIBERMAN, *La inserción laboral de los docentes argentinos*, Documento N° 2, Serie Estudios Especiales, Dirección General Red Federal de Información, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1999.

Guía del estudiante 2001. Las carreras de todo el país, EUDEBA, diciembre de 2000.

FIEL, *Una educación para el siglo XXI. Propuesta de reforma*, Centro de estudios públicos, 2000.

LAKDAWALLA, DARIUS, *The declining quality of teachers*, National Bureau of Economic Research, Working Paper N° 8263, Cambridge, MA, abril de 2001.

LLACH, JUAN JOSÉ *et al.* *Educación para todos*, Córdoba, IERAL, 1999.

IPE-Buenos Aires/FLACSO/Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Encuesta de Directores de la Provincia de Buenos Aires. Programa de Capacitación para Directores y Supervisores de la Provincia de Buenos Aires, 2000.

MANSKI, CHARLES, F., *Academic ability, earnings, and the decision to become a teacher: evidence from the national longitudinal study of the high school class of 1972*, National Bureau of Economic Research, Working Paper N° 1539, Cambridge, MA, enero de 1985.

ADRIANA MARSHALL, *El empleo en el sector educativo*, Documento N° 1, Serie Estudios Especiales, Dirección General Red Federal de Información Educativa, Ministerio de Cultura y Educación.

MORDUCHOWICZ, ALEJANDRO, "Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes". Trabajo preparado para PREAL/FLACSO en el marco del Proyecto "Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina", Buenos Aires, diciembre de 2000.

— "La homogeneidad como mecanismo de desigualdad en el régimen salarial docente: lineamientos y alternativas para su transformación", Programa estudios de costos de Sistema educativo, Ministerio de Cultura y Educación, 1997.

OECD, *Education at a Glance, OECD Indicators*, 2000.

OIT, *Evolución reciente del sector educación*, Ginebra, 1996.

— *Incidencia del ajuste estructural en el empleo y la formación del personal docente*, Ginebra, 1996.

— *El personal docente. Los retos del decenio de 1990*, Ginebra, 1991.

— *Nota sobre las labores*, Ginebra, abril de 1996.

OIT/UNESCO, "Recomendación relativa a la situación del personal docente", octubre de 1966.

Proyecto de Costos del Sistema Educativo, "Informe indicativo de Salarios Docentes", Ministerio de Educación, marzo de 2001.

Secretaría de Educación Superior, Ministerio de Educación, "Hacia un sistema integrado de educación superior en la Argentina: democratización con calidad", Buenos Aires, octubre de 2000.

SIEMPRO, Encuesta de Desarrollo Social, agosto de 1997.

SCHIEFELBEIN, ERNESTO y JUAN CARLOS TEDESCO, *Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina*, Aula XXI, Buenos Aires, Santillana, 1995.

EMILIO TENTI FANFANI, *La escuela vacía*, Buenos Aires, UNICEF/LO-SADA, 1992.

GUILLERMINA TIRAMONTI, "Panorama de la educación media en Argentina", Proyecto Cooperación para el fortalecimiento institucional y el mejoramiento de la planificación y la gestión del desarrollo educativo regional, PREDE-OEA, 1993.

UNESCO, *Informe mundial sobre educación 1998. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*, Santillana Editores.

EMILIANA VEGAS, "Teachers in Argentina. Under (Over) Worked? Under (Over) Paid?", 1998, mimeo.

WOLF, LAURENCE y CLAUDIO DE MOURA CASTRO, *Secondary education in Latin America and the Caribbean. The challenge of growth and Reform*, Washington, BID, enero de 2000.

Anexo

Consideraciones metodológicas

Las decisiones metodológicas adoptadas en este trabajo responden a la necesidad de operacionalizar las variables teniendo en cuenta las posibilidades que brindan las fuentes secundarias de información utilizadas. La información de base surge del Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994, Relevamiento Anual 1997 y las estadísticas universitarias de 1997.

Se define como *docentes* a las *personas* que ocupan uno o más cargos docentes y/u horas cátedra, posean o no formación pedagógica.

Se ha definido como *oferta anual* a los egresados, de los establecimientos de nivel superior no universitario de formación docente y a los graduados de las carreras universitarias con título docente en el año 1996. La información de base sobre la oferta de carreras docentes y los egresados ha sido elaborada por la Licenciada Andrea Alliaud, a partir de los datos que surgen de Relevamiento Anual 1997, realizado por la Dirección General Red Federal de Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.

Se ha definido como "demanda anual de docentes" al recambio anual, es decir al porcentaje de docentes que ingresa anualmente a cada uno de los niveles del sistema educativo. Operativamente se aplicó al número estimado de docentes de cada nivel para 1997 el porcentaje de docentes que, en cada nivel, declaró en el Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos de 1994 tener menos de un año de antigüedad.

Para estimar los docentes de 1997 se partió de la información de la fuente antes mencionada, que es la única que permite contabilizar personas, y se la relacionó con la información que surge del Relevamiento Anual de 1997, que recoge información sobre la cantidad de cargos de la planta docente y el número de docentes que trabajan en cada establecimiento. Se debe tener en cuenta que la suma de docentes que trabajan en cada establecimiento no representa el total de docentes del sistema, dado que algunos de ellos trabajan en más de un establecimiento y/o nivel educativo.

Dada la disponibilidad de información se ha debido admitir los siguientes supuestos: a) el porcentaje de docentes "nuevos" en cada nivel ha sido el mismo en 1994 y en 1997; y b) el número de cargos o puestos de tra-

bajo que tiene cada docente en el sistema educativo ha permanecido constante entre esos años.

Este procesamiento especial se ha realizado para el año 1997 y no se cuenta con información desagregada por carreras docentes para años posteriores, por ello la información sobre la oferta y demanda se refiere a ese año.

Para calcular los salarios promedios de los profesores por horas cátedra, se ha adoptado el criterio suministrado por el Proyecto Costos del Sistema Educativo el Ministerio de Educación de la Nación. Se consideró como valor prototipo de un cargo de profesor por hora cátedra el dictado de 15 horas. Esas 15 horas de 40 minutos, equivalen a 10 horas reloj y en un mes acumula en promedio 40 horas. Los directores tienen una carga horaria para la jornada simple de 30 horas reloj semanales que representan 120 horas mensuales.

Para las provincias de Santiago del Estero y Mendoza, el Proyecto Costos del sistema Educativo ha realizado un cálculo especial porque tienen componentes que son fijos con independencia de las horas que el profesor dicte.

Resumen

Los objetivos de este trabajo son analizar el funcionamiento del mercado de trabajo docente, observando la articulación entre la estructura de la oferta y de la demanda e indagar si las retribuciones salariales y las condiciones laborales docentes posibilitan una trayectoria profesional que resulte atractiva para los jóvenes de hoy a la hora de elegir su carrera profesional.

En primer lugar, la relación entre la cantidad y el tipo de egresados de los institutos de formación docente para cada nivel de enseñanza y la renovación periódica de maestros y profesores del sistema de educación formal no muestra una adecuada articulación entre la nueva estructura de la demanda docente y la estructura de la oferta actual.

En segundo lugar, hay importantes diferencias salariales entre los docentes de distintas jurisdicciones y la menor retribución que obtienen en nuestro país en relación con los desarrollados.

El artículo pretende aportar elementos para conocer los factores que intervienen en la elección de la carrera de maestro o de profesor.

Abstract

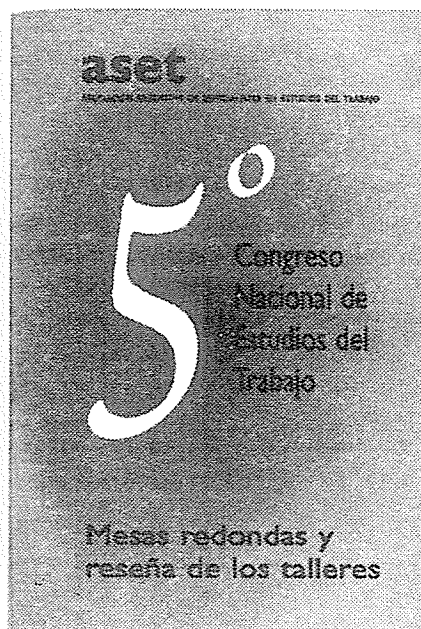
This paper goals are, first, to analyze the functioning of teachers labor market focused on the articulation between the supply and the demand structure; second, to analyze to what extent wages and labor conditions of teachers facilitates the development of a professional career attractive to young people today.

First, it is noted an inadequate articulation between the new structure of teachers' demand and the present teachers' supply structure as it is shown by the relationship between the amount and type of graduates from Teachers Schools (Institutos de Formación Docente) for every level of education and the renewal of teachers and professors in the education system at the respective level.

Secondly, wages differences among teachers and professors by jurisdictions are noticed; lower wages compared to teachers and professors in developed nations.

This paper also provides some insights for knowing factors intervening in the election of teacher and professors careers.

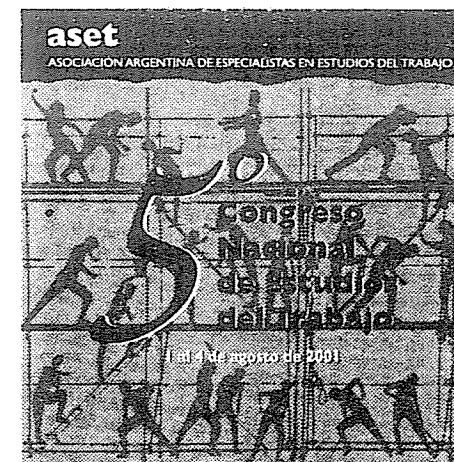
5° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo



ASET ha editado las Mesas Redondas y la reseña de los talleres del 5° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo.

En la misma figuran las exposiciones de Victor Tokman, Adriana Marshall, Atilio Borón, Marta Panaia, Alberto Barbeito, Silvio Feldman, Luis Beccaria, Eduardo Fernández, Amancay Ardua, Juan González, Marta Novick, Ana Lía Pineyrúa, María Elena Valenzuela, Rosalía Cortés, José Nun, Martín Moreno, Pedro Galin, María Antonia Gallart, Julio César Neffa, Nicolás Ñigo Carrera y Silvia Berger.

Esta publicación está disponible en nuestra sede de Araóz 2838 los días lunes y jueves de 15 a 19 horas. Se entrega gratuitamente a los socios y a los participantes del 5° Congreso o puede obtenerse con la compra de una revista o del disco compacto que contiene todos los trabajos presentados en el Congreso.



Contiene todos los trabajos presentados en el Congreso y está disponible en nuestra sede de Araóz 2838 los días lunes y jueves de 15 a 19 horas. Se entrega gratuitamente a los socios y a los participantes del 5° Congreso o puede adquirirse a \$10.