

Desafíos y perspectivas de la profesión docente en Argentina: Desprestigio social, bajos salarios y Sistemas de Incentivos

Cristián Expósito

Centro de Investigaciones Cuyo -
CONICET

Aceptado: noviembre 2023

Datos del autor:

Cristián Expósito Es investigador del Centro de Investigaciones Cuyo (CONICET). Es Doctor en Educación por la Universidad Nacional de Cuyo, Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación, posee un Diplomado Universitario en Neurociencias Aplicadas a los Negocios y la Economía y un Diplomado Universitario en Gestión Educativa. Su línea de investigación está enfocada en la gestión institucional, específicamente en el campo de la axiología y la educación integral para la Formación Docente de Nivel Superior. Es docente de grado y posgrado en la Universidad Nacional de Cuyo y en la Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.

Dirección de correo electrónico:
cdexposito@uncu.edu.ar

Google:
https://scholar.google.es/citations?user=4O3fe_kAAAAJ&hl=es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5314-9752>

Resumen *La profesión docente en Argentina se encuentra en un momento crucial, enfrentando diversos desafíos que influyen significativamente en su atractivo y calidad. Entre estos desafíos, resaltan los bajos salarios, las condiciones laborales precarias, la falta de reconocimiento social y la percepción extendida de una profesión con requisitos de ingreso menos rigurosos. Esta percepción, en ocasiones, ha llevado a considerar la docencia como un camino de “facilismo”, disminuyendo su prestigio y desalentando la atracción de talentos hacia esta noble labor. En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo analizar desde una perspectiva teórica el impacto de los salarios y las condiciones laborales en la atracción hacia la profesión docente. Se examinarán las reformas implementadas en varios países de la región, centrándonos en los cambios de las estructuras salariales y los sistemas de incentivos para los educadores. Además, se evaluará cómo estas medidas han influido en la percepción y el prestigio de la labor profesional, así como en la calidad educativa en general. Más allá de un análisis descriptivo, este artículo busca reflexionar sobre la importancia de abordar de manera integral los desafíos que enfrenta la enseñanza desde un enfoque teórico. Se considerará la formación profesional de los docentes, el reconocimiento social de su labor y la equidad en el acceso a recursos educativos como aspectos fundamentales para garantizar una educación de calidad para todos en la región. En última instancia, se ofrecerán recomendaciones basadas en teorías educativas y de gestión laboral para mejorar las condiciones de trabajo de los educadores y promover una enseñanza de excelencia. A través de este análisis, se espera contribuir al debate sobre el futuro de la enseñanza y su papel en la construcción de sociedades más justas y desarrolladas en la región.*

Palabras Clave profesión docente, desprestigio social, salarios, incentivos, sistema educativo, Educación comparada

ISSN: 0328-5413

Vol. 14 – Núm. 18 – Año 2023

www.cicuyo.org

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Expósito, C. (2023). Desafíos y perspectivas de la profesión docente en Argentina: Desprestigio social, bajos salarios y Sistemas de Incentivos. *Psicopedagógica* 14(18), 57-74

Challenges and perspectives of the teaching profession in Argentina: Social discredit, low salaries and Incentive Systems

Abstract: *The teaching profession in Argentina is at a crucial juncture, facing various challenges that significantly influence its attractiveness and quality. Among these challenges, low salaries, precarious working conditions, lack of social recognition, and the widespread perception of a profession with less rigorous entry requirements stand out. This perception has sometimes led to teaching being viewed as a path of "ease," diminishing its prestige and discouraging the attraction of talent to this noble profession. In this context, this article aims to analyze, from a theoretical perspective, the impact of salaries and working conditions on the attraction to the teaching profession. Reforms implemented in several countries in the region will be examined, focusing on changes in salary structures and incentive systems for teachers. Additionally, it will evaluate how these measures have influenced the perception and prestige of professional work, as well as overall educational quality. Beyond a descriptive analysis, this article seeks to reflect on the importance of addressing the challenges facing education from a theoretical standpoint comprehensively. Consideration will be given to teachers' professional development, social recognition of their work, and equity in access to educational resources as fundamental aspects to ensure quality education for all in the region. Ultimately, recommendations based on educational and labor management theories will be offered to improve teachers' working conditions and promote excellence in education. Through this analysis, we hope to contribute to the debate on the future of education and its role in building fairer and more developed societies in the region.*

Keywords: *Teacher Profession, Social Disrepute, Salaries, Incentives, Educational System, Comparative Education.*

Introducción

En 2016 se llevó a cabo una investigación en los institutos de formación docente de Mendoza, en la que se les consultó a 337 estudiantes sobre las razones por las cuales decidieron estudiar la carrera docente (Expósito, 2016). Como era de esperar, los educadores no suelen identificarse plenamente con los gremios ni con las profesiones

liberales –aunque sí participen de ellas– (Larrosa Martínez, 2011). En consecuencia, las categorías relevantes que surgieron están relacionadas con el “rol social” que desempeñan, su “vocación”, “la familia” y “la estabilidad laboral”. Lejos quedaron categorías como el “prestigio” o la “calidad profesional”.

Ahora bien, luego de esta pregunta, se les consultó a estos futuros pedagogos sobre el concepto social que pesa sobre la profesión docente. En este contexto, se anticipaba una respuesta favorable, dado que se parte de la suposición de que nadie optaría por estudiar una profesión que no goza de una aceptación sólida por parte de la sociedad. Sin embargo, grande fue la sorpresa cuando se constató que más del 90% de los participantes expusieron que la percepción social de la profesión docente se caracterizaba por ser “mediocre” y “negativa” (Expósito, 2016). Atónitos por semejantes resultados, se llevó a cabo un estudio lexicométrico de las respuestas obtenidas a partir de una pregunta cualitativa abierta, con el fin de obtener una comprensión más profunda de esta respuesta. La declaración generalizada de los educadores se focalizó en la “Desvalorización Social” ya que fue mencionada por casi la mitad de los entrevistados.

Entonces, nos preguntamos: ¿Qué explica la falta de prestigio social en la profesión docente? En líneas generales, una ocupación tiende a ser considerada poco prestigiosa o de bajo estatus cuando no recibe el reconocimiento adecuado por parte de la sociedad. Este reconocimiento se entrelaza con la percepción pública de cómo se compara dicha ocupación con otras en múltiples aspectos, incluyendo su importancia para la sociedad y el nivel de respeto otorgado al conocimiento adquirido por quienes la ejercen, así como el nivel de remuneración asociado a ella (Rosano et al., 2022).

No obstante, ¿esto significa que la profesión docente carece de relevancia para la sociedad? La respuesta a este interrogante es un rotundo no. La profesión docente, a pesar de su baja valoración pública, desempeña un papel fundamental en la sociedad. La percepción negativa hacia esta profesión se debe, en parte, a la insuficiente formación académica de algunos docentes y a su tradicionalmente escasa remuneración. Además, no solo los salarios suelen ser bajos, sino que la estructura salarial de esta profesión suele ser rígida y brindar pocas oportunidades de crecimiento (Hernández Fernández, 2019).

A pesar de la falta de entusiasmo de los jóvenes por seguir una carrera docente, un número considerable de ellos finalmente opta por estudiar Pedagogía. Este fenómeno sugiere que la elección de la Educación como carrera no siempre se basa en la vocación o en la atracción por la profesión en sí, sino más bien en su accesibilidad (Expósito, 2018). Esta tendencia se manifiesta, por ejemplo, en los requisitos de ingreso, que generalmente son menos rigurosos que los de otras disciplinas. Como resultado, aquellos que ingresan en programas de Pedagogía suelen tener un rendimiento académico promedio inferior en comparación con sus pares en otras áreas de estudio (Gil-Llambías et al., 2019).

Tomando en consideración esta situación, el objetivo principal de este artículo es examinar el efecto de los salarios y las condiciones de trabajo actuales en la atracción hacia la carrera docente desde un enfoque teórico.

Impacto de los salarios y de las condiciones laborales en el desprestigio social de la profesión docente

Hablemos de los salarios ya que este factor contribuye de manera significativa a que la profesión docente resulte poco atractiva para las nuevas generaciones de estudiantes. En naciones que se destacan por su excelente desempeño educativo, como la República de Corea y Singapur, los educadores reciben salarios que superan el promedio de las remuneraciones en los países miembros de la OCDE (Manso & Ramírez, 2011). En Canadá los programas de educación son altamente selectivos y la mayoría de los estudiantes de Educación pertenece al tercio superior de su clase. Además, los docentes reciben un salario alto comparado con el de personas con niveles similares de educación desde que ingresan y pueden acceder al máximo de la escala mucho más rápido que en otros países (entre 12 y 15 años) (NCEE, 2018). Si nos enfocamos en nuestro país (Argentina), un aspecto adicional que complica esta situación es la limitada evolución salarial a lo largo de la trayectoria profesional. En numerosas ocasiones, la destacada habilidad pedagógica de un profesor talentoso no se ve reflejada en un incremento adecuado de sus ingresos, lo que podría desalentar a los individuos más motivados y

con un potencial excepcional a considerar la profesión docente como una opción atractiva (Vaillant Alcalde, 1990).

Los educadores enfrentan no solo salarios bajos y poco flexibles, sino también condiciones laborales poco atractivas. Con frecuencia, la infraestructura escolar carece de equipamiento adecuado, laboratorios, salones de usos múltiples e incluso servicios básicos (UNESCO, 2013). Además, muchas escuelas se ubican en zonas rurales remotas o afectadas por la violencia y los incentivos adicionales ofrecidos a los docentes para trabajar en estas áreas no parecen ser suficientes para atraer su interés hacia estas instituciones educativas.

Un indicador que evidencia esta problemática es el porcentaje de maestros noveles que hay en cada área geográfica. Debido a que estos maestros tienen opciones limitadas para elegir dónde trabajar, si el porcentaje de maestros novatos en una zona aumenta, esto sugiere que esa zona es menos deseable. Según los estudios realizados por Bertoni et al. (2018), se observa que, en varios países de la región, el porcentaje de maestros recién graduados es superior en áreas rurales, marginadas o afectadas por la violencia en comparación con las zonas urbanas residenciales.

En varios países como el nuestro, la imagen que se tiene del docente es la de un trabajador con una remuneración insuficiente, enfrentando condiciones laborales desafiantes y, que sin importar su desempeño y esfuerzo, está destinado a permanecer en el mismo puesto hasta su jubilación (De Angeli, 2017). Es viable considerar que múltiples factores pueden influir en la elección de la docencia como carrera de vida. Entre los aspectos financieros, se destacan aspectos como el salario, los bonos y las pensiones. No obstante, para ser justos, también debemos reconocer la presencia de factores no monetarios intrínsecos a la profesión docente, como el prestigio, el reconocimiento social, las oportunidades de desarrollo profesional y las condiciones laborales (Furno, 2005).

Analizaremos a continuación si la modificación de la estructura salarial y el incremento de sueldos puede influir de manera significativa en el prestigio de la carrera docente y

hacerla más atractiva para jóvenes talentosos. La base de este análisis está fundada en experiencias de países de la región que han implementado este tipo de modificaciones.

Modificaciones en la estructura y la distribución de salarios docentes

Un profesor de la facultad hizo un comentario sarcástico en clase al decir: “Escogí la carrera docente para hacerme millonario”, mientras volvía del revés los bolsillos de su pantalón, generando risas entre los estudiantes. Es decir, los salarios de los docentes han sido históricamente bajos, lo que ha influido en que esta profesión no sea atractiva para las generaciones más jóvenes. Con el propósito de cambiar esta situación, en las últimas dos décadas, varios países de Hispanoamérica han implementado incrementos salariales y ajustes en la estructura de remuneraciones (Mello & Hoppe, 2005).

El aumento salarial y su Impacto en la atracción hacia la profesión docente

Partimos de la hipótesis que sostiene que “el aumento de los salarios de los maestros aumenta la atracción relativa de la profesión docente en comparación con otras ocupaciones, lo que podría atraer a candidatos más talentosos y potencialmente más efectivos hacia la enseñanza”.

Esta hipótesis se basa en el planteo clásico de autoselección propuesto por Roy (1951), el cual sostiene que cada sujeto busca trabajar en un sector que le brinde mayores ganancias en relación con la evaluación de sus propias habilidades y de las habilidades requeridas en el trabajo. Es decir, las personas buscan empleos que les permitan aprovechar sus fortalezas y que, al mismo tiempo, sean bien remunerados.

La literatura académica revela un problema con respecto a este enfoque, el cual se observa en países en desarrollo, donde los aumentos y las modificaciones salariales no parecen tener un impacto significativo en la efectividad de la enseñanza como en el caso de Indonesia y Pakistán (Bau & Das, 2017; De Ree et al., 2018). Ahora bien, esto no

significa que la hipótesis sea completamente errónea. La evidencia empírica solo explica que un aumento general de los salarios docentes no se vincula directamente con una mejora del desempeño profesional debido a una falta de competitividad del docente. El dinero no puede mejorar la calidad pedagógica por arte de magia. No obstante, lo que resulta relevante en esta investigación es que las remuneraciones más altas sí tienen un impacto en la atracción de nuevos docentes, ya que estimulan la entrada de candidatos más talentosos y potencialmente más efectivos, al tiempo que elevan el prestigio de la profesión (Figlio, 2002; Leigh, 2012).

Posibles consecuencias en el cambio de la estructura salarial docente

Según los estudios desarrollados por el Banco Mundial (2001), una estructura de remuneración más adaptable y vinculada al rendimiento podría ser atractiva para candidatos talentosos que estén dispuestos a recibir un salario basado en sus logros y desempeño. Caso contrario, un modelo salarial bastante uniforme y que se basa principalmente en la antigüedad puede resultar desmotivante para los docentes y no proporciona incentivos para fomentar la innovación y la educación de calidad en el aula. Este tipo de salarios comprimidos que no se identifican con el mérito y desempeño profesional, explican Hoxby y Leigh (2004), es resultado de las presiones de los sindicatos, los cuales afectaron negativamente las aptitudes de los educadores.

Otra postura respecto de este tema es la que plantea Hendricks (2015), quién sostiene que, para atraer y retener a docentes más efectivos, es necesario establecer una estructura salarial que aumente de manera progresiva y cóncava con la experiencia, de manera que los novatos reciban incrementos salariales más significativos en comparación con los veteranos. Esto implica que los aumentos salariales son más notables al comienzo de la carrera docente y disminuyen en importancia a medida que el educador gana más experiencia y antigüedad en la profesión. En otras palabras, los novatos recibirían incrementos salariales más significativos en comparación con sus colegas más experimentados durante los primeros años de su carrera. Este enfoque podría servir como un incentivo efectivo para atraer y retener a candidatos jóvenes y talentosos en la enseñanza, teniendo un mayor impacto en sus decisiones ocupacionales en comparación

con aumentos salariales equivalentes en etapas posteriores de sus carreras (Ballou & Podgursky, 2002).

Continuando con este análisis de la estructura salarial, es relevante considerar el riesgo de dispersión del salario. Los docentes altamente efectivos podrían estar más inclinados a abandonar la profesión si no reciben una remuneración superior a la de sus colegas con un desempeño inferior. Además, dado que suelen destacarse en otras áreas, también tienen más facilidad para encontrar empleos alternativos (Borrero, 2019; Hidalgo, 2011). Esto significa que su habilidad y talento pueden ser aplicados en otros campos laborales, lo que les brinda la oportunidad de encontrar empleos mejor remunerados fuera de la enseñanza. En resumen, la falta de incentivos económicos para estos docentes podría llevarlos a buscar oportunidades de empleo más lucrativas en otros lugares (Chingos & West, 2012; Lazear, 2003).

La evidencia indica que las estructuras salariales más flexibles, que reconocen el desempeño, pueden ser convenientes para atraer y retener a docentes altamente efectivos. Por lo tanto, además de tener en cuenta el nivel educativo y la antigüedad, las medidas de efectividad o desempeño de maestros y profesores deben ser factores relevantes en la determinación de los salarios a lo largo de su carrera en la enseñanza.

Cambios en la estructura salarial en países de Hispanoamérica

Países como México, Perú, Chile y Ecuador han implementado nuevas estructuras salariales para sus docentes en las que la progresión a niveles superiores depende tanto de los años de experiencia como de la calidad del desempeño. Cabe señalar que en Colombia, Ecuador y Perú, para avanzar a niveles de remuneración más altos dentro de la estructura salarial, los maestros y profesores deben obtener un título de posgrado avanzado (maestría o doctorado). Cada nivel en esta estructura salarial conlleva un aumento en los salarios y también puede implicar la asignación de nuevas responsabilidades o roles dentro del sistema educativo. Esto permite incentivar a los educadores a continuar su formación y mejora profesional (Cuenca, 2015).

El caso de Chile

Durante el período comprendido entre 2001 y 2016, se establecieron sistemas de incentivos económicos para los docentes, vinculados a su desempeño profesional. Estos incentivos se otorgaban a través de un proceso en el que tenían la opción de someterse a una acreditación voluntaria para demostrar su excelencia en la enseñanza o su desempeño individual y, si cumplían con ciertos estándares o criterios, recibían una asignación monetaria adicional. Esencialmente, se los recompensa por su buen desempeño y logros profesionales (Ayala et al., 2015).

La carrera docente se compone de cinco etapas de desarrollo y se requiere que los maestros avancen obligatoriamente hasta llegar al tercer nivel. Es relevante mencionar que Chile es el único país en la región que establece esta obligación de progresión para los docentes. En caso de que un docente no avance en las etapas en un período de seis años, existe la posibilidad de que sea desvinculado de su puesto (Bellei, 2010; Bellei & Vanni, 2015).

Los docentes siguen una secuencia de progresión basada en el tiempo y la evaluación de su desempeño. Después de trabajar durante cuatro años en el primer nivel de la carrera (denominado “Inicial”), son evaluados mediante pruebas de conocimiento y la presentación de un portafolio profesional que muestra su trabajo y logros en la enseñanza. Los resultados de esta evaluación determinan el siguiente paso en la carrera. Si obtienen resultados sobresalientes, avanzan directamente al tercer nivel (denominado “Avanzado”). Si los resultados son satisfactorios, avanzan al segundo nivel (llamado “Temprano”). Por otro lado, si los resultados son bajos, el docente permanece en el primer nivel y tiene la oportunidad de ser reevaluado en un plazo de dos años. Si no logra aprobar la reevaluación, se lo puede desvincular de su carrera docente (Bellei, 2010; Ley 20903, 2016; Loyola Bustos, 2020).

Michela Tincani (2014) plantea que realizar cambios en los salarios de los docentes basados en sus habilidades y desempeño es una forma más eficiente, en términos de costos, para mejorar el rendimiento de los estudiantes, en comparación con simplemente aumentar los salarios de todos los educadores sin tener en cuenta sus habilidades. En

otras palabras, en lugar de dar a todos un aumento de sueldo por igual, se considera más efectivo identificar a quienes muestran un desempeño destacado y premiarlos con aumentos salariales adicionales en función de sus habilidades y logros en la enseñanza (Mizala & Nopo, 2012). Esto no solo motiva a los docentes a mejorar su desempeño, sino que también utiliza los recursos de manera más eficiente al dirigirlos hacia aquellos que tienen un impacto más positivo en el aprendizaje de los estudiantes (Mizala et al., 2000).

El caso de Perú

Perú ha producido un cambio en la estructura de los salarios de los docentes de modo que ahora es menos uniforme y más flexible. En este nuevo enfoque, a medida que un docente avanza en su carrera, su salario puede aumentar considerablemente. Esto es diferente de una estructura salarial compacta en la que los aumentos salariales son más uniformes sin importar el nivel de experiencia o el desempeño profesional (Trujillo Gallegos, 2017).

A partir de 2012, la estructura del escalafón salarial para los docentes sufre un cambio significativo. Antes de ese año, el escalafón constaba de cinco escalas salariales diferentes y el salario del nivel más alto era el doble del correspondiente al nivel inicial. Desde 2012, se han realizado modificaciones en el escalafón y ahora consta de ocho escalas salariales. En este nuevo sistema, la remuneración del nivel más alto equivale al 210% del salario del nivel inicial, lo que significa que hay una gran diferencia de ingresos entre estos los niveles extremos (Ley 29944, 2012; Masias Percca, 2022).

Además, en cada una de estas ocho escalas, se establece un período mínimo de permanencia, que puede variar de dos a cuatro años, antes de que un educador pueda ascender a la siguiente escala. Para acceder al nivel máximo del escalafón, se requiere que el profesor tenga un doctorado (Mendoza et al., 2022).

En resumen, se ha ampliado el número de escalas salariales, se ha aumentado la diferencia salarial entre el nivel inicial y el más alto, y se han establecido requisitos específicos para avanzar en el escalafón, como un período de permanencia y la obtención

de un doctorado. Estos cambios buscan reconocer y recompensar de manera diferente la experiencia y la capacitación de los docentes (Ley 29944, 2012).

El caso de Ecuador

67

El cambio en la estructura salarial de los docentes en Ecuador se produce a partir de 2011. Antes de ese año, el sistema constaba de cuatro categorías que estaban relacionadas con el nivel de formación académica y cada una de estas categorías tenía tres niveles salariales diferentes. A partir de 2011, se implementó una nueva estructura salarial que consta de 10 categorías en lugar de cuatro. En este nuevo sistema, un docente debe permanecer un mínimo de cuatro años en cada categoría antes de poder avanzar a la siguiente. Además, para postularse a las dos categorías más altas, se requiere que tenga una titulación de posgrado mínima de nivel magisterial (Tamayo, 2019).

Ecuador amplió el número de categorías salariales, aumentó el tiempo mínimo de permanencia en cada categoría y estableció requisitos específicos, como la obtención de una maestría, para ascender a las categorías más altas. Estos cambios buscan reconocer y recompensar de manera diferente la formación y la experiencia de los docentes en el sistema educativo (Jiménez & Manuel, 2016).

Cabe destacar que también existe una categoría específica, denominada "categoría J", destinada a los docentes que tienen un título de educación secundaria. Sin embargo, esta categoría establece una condición importante: quienes están en ella disponen de un plazo máximo de seis años para obtener un título de profesor o licenciado en áreas relacionadas con la educación (Espinoza Estrella & Villarruel Meythaler, 2019).

Además, se menciona que solo los docentes que cuentan con un título superior (como una licenciatura o un título universitario) pueden ascender a categorías salariales más altas (Tamayo, 2019). En otras palabras, aquellos docentes que logran obtener un título superior en educación o áreas relacionadas tienen la oportunidad de avanzar en la estructura salarial y recibir un salario más elevado.

El caso de Colombia

En Colombia, la estructura salarial y los requisitos para el ascenso está diferenciado entre dos estatutos docentes vigentes.

68

1. Estatuto de Profesionalización Docente (2002): Este estatuto se creó en 2002 y establece una estructura salarial compuesta por tres grados que se determinan según formación académica. Cada grado tiene cuatro niveles salariales diferentes. Para ascender en este estatuto, un docente debe aprobar una evaluación diagnóstico-formativa, que evalúa su desempeño y competencias. Además, para alcanzar el grado más alto en esta estructura salarial, se requiere que tenga una maestría o un doctorado.
2. Estatuto docente (1979): Este estatuto se aplica a los docentes que ingresaron a la carrera antes de 2002. En este caso, la estructura salarial consta de 14 niveles. El ascenso en este estatuto se basa principalmente en el título académico y los años de experiencia, sin tener en cuenta su desempeño o resultados en evaluaciones.

En resumen, en Colombia, existen dos estatutos docentes con diferentes estructuras salariales y requisitos de ascenso. El EPD, creado en 2002, se enfoca en la formación académica y el desempeño, mientras que el estatuto anterior de 1979 se basa en la antigüedad y la formación académica sin tener en cuenta el desempeño. Sin embargo, este último será discontinuado con el paso del tiempo.

El caso de México

En México, desde 1993 se han venido implementando programas voluntarios de incentivos salariales para los docentes. Estos programas buscan reconocer y recompensar el esfuerzo y el desempeño de los maestros en su labor educativa.

En 2015, se estableció el Programa de Promoción en la Función por Incentivos (Secretaría de Educación Pública, 2015), que consta de siete niveles de incentivos económicos. Estos son adicionales al salario base del docente y varían en función de su desempeño y cumplimiento de ciertos criterios. El nivel de incentivo más bajo corresponde al 24% del salario base y este nivel está dirigido a los profesores de educación media superior (grados 10.º a 12.º) que cumplen con los requisitos establecidos en el programa.

Por otro lado, el nivel de incentivo más alto es del 222% del salario base y está dirigido a los docentes de educación básica (grados 1.º a 9.º). Sin embargo, este nivel de incentivo

superior se otorga específicamente a los maestros que trabajan en zonas de alta pobreza y en áreas alejadas de las zonas urbanas. La idea detrás de este nivel de incentivo más alto es motivar a los docentes a dedicarse a la enseñanza en regiones con mayores desafíos y necesidades educativas (Montes de Oca & González Guerrero, 2016).

Es importante destacar que este Programa de Promoción en la Función por Incentivos reemplazó al Programa Nacional de Carrera Magisterial, que se promulgó en 1993 (Secretaría de Educación Pública, 1993). El programa anterior también ofrecía incentivos, pero se basaba en el logro académico de los alumnos, el desempeño profesional y la formación continua de los docentes. Contaba con cinco niveles de incentivos, siendo el mayor de ellos equivalente al 200% del sueldo base.

En resumen, estos programas de incentivos salariales en México tienen como objetivo reconocer y premiar el trabajo de los docentes, a su vez, han evolucionado a lo largo del tiempo, pasando de un sistema basado en el desempeño y la formación a uno más diversificado que considera diferentes factores y niveles de incentivo.

Conclusión

La profesión docente en Argentina enfrenta una serie de desafíos profundos que influyen en su atractivo y calidad. A lo largo de las décadas, factores como los bajos salarios, las condiciones laborales precarias, la falta de reconocimiento social y las limitadas oportunidades de desarrollo profesional han contribuido a una percepción negativa y una desvalorización de esta noble labor. Esta percepción se ha visto reforzada por la imagen de una carrera con requisitos de ingreso menos rigurosos y una menor exigencia académica, alimentando la creencia generalizada de que la docencia es un camino de “facilismo”.

Sin embargo, en medio de estos desafíos, se vislumbran señales de cambio y renovación. En los últimos años, varios países de la región han comenzado a implementar reformas en las estructuras salariales y los sistemas de incentivos para docentes, reconociendo la importancia de valorar y recompensar adecuadamente el trabajo de los educadores.

Estas reformas van más allá de simplemente aumentar los salarios, buscando vincular la progresión salarial con el desempeño, la formación académica y la experiencia.

Los programas implementados en México, Perú, Chile, Ecuador y Colombia constituyen un avance significativo hacia el reconocimiento del trabajo profesional docente. Al premiar la capacidad y la sobresaliente labor pedagógica, estos programas aspiran a atraer y retener a candidatos más competentes y comprometidos con la docencia. Además, al establecer criterios más exigentes para el progreso profesional, estos programas desafían la noción de “facilismo” y contribuyen a elevar el prestigio de la profesión, contrarrestando así la desmotivación y la fuga de talentos que han caracterizado al ámbito educativo en la región, como es el caso de Argentina.

Sin embargo, es importante reconocer que los cambios en las estructuras salariales y los sistemas de incentivos son solo una parte de la solución. Para abordar de manera integral los desafíos que enfrenta la profesión docente en Argentina, es necesario adoptar un enfoque más amplio y multidimensional.

En primer lugar, es necesario continuar mejorando tanto la formación inicial como la continua. Esto implica elevar el estándar académico de los institutos de formación docente y aumentar los niveles de exigencia en la selección de los aspirantes. Además, se deben asegurar programas de formación de alta calidad que preparen a los educadores para abordar los desafíos actuales del sistema educativo, fomentando prácticas pedagógicas efectivas. Asimismo, se debe dar prioridad a la capacitación en competencias socioemocionales y al cuidado de la salud física y mental, aspectos fundamentales para una educación eficaz y de calidad.

En este sentido, las condiciones laborales de los docentes deben ser objeto de atención prioritaria. Esto incluye asegurar que las escuelas cuenten con infraestructura adecuada, recursos suficientes y un entorno de trabajo seguro y saludable. Es fundamental atender las disparidades regionales y urbanas en términos de condiciones laborales y acceso a recursos, garantizando la equidad y la inclusión en el sistema educativo.

El reconocimiento social y la revalorización de la profesión docente son el resultado directo de las acciones emprendidas en el ámbito laboral. Este enfoque resaltará el papel crucial que los educadores desempeñan en la sociedad, fomentando así una cultura más amplia de respeto y aprecio hacia su labor. Como consecuencia, se elevará el prestigio de la profesión, atrayendo a los mejores talentos hacia la docencia.

En resumen, si bien los cambios en las estructuras salariales y los sistemas de incentivos son pasos importantes en la dirección correcta, es necesario adoptar un enfoque integral y holístico para abordar los múltiples aspectos que influyen en la calidad y el atractivo de la profesión docente en Argentina.

Referencias bibliográficas

- Ayala, P., Ortúzar, M. S., Flores, C., & Milesi, C. (2015). Búsqueda de empleo, proceso de inserción y dificultad de adaptación de profesores principiantes. *Pensamiento Educativo*, 52(2), 119–135. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.2.2015.7>
- Ballou, D., & Podgursky, M. (2002). Returns to seniority among public school teachers. *Journal of Human Resources*, 37(4), 892–912. <https://doi.org/10.2307/3069620>
- Banco Mundial. (2001). Teachers Development and Incentives: A Strategic Framework. Washington, D.C.: Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/9feeb28f-d59f-516c-a6f3-83a83d41240c>
- Bau, N., & Das, J. (2017). The misallocation of pay and productivity in the public sector: evidence from the labor market for teachers. *Policy Research Working Paper - World Bank*, No.8050.
- Bellei, C. (2010). La carrera docente: mucho más que un esquema salarial. *Revista Docencia*, 42, 30–32. http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/Docencia_42.pdf
- Bellei, C., & Vanni, X. (2015). Evolución de las políticas educacionales en Chile: 1980-2014. In C. Bellei. (Ed.), *El gran experimento. Mercado y privatización en la educación chilena*. LOM.
- Bertoni, E., Elacqua, G., Jaimovich, A., Rodríguez, J., & Santos, H. (2018). *Teacher Policies, Incentives, and Labor Markets in Chile, Colombia, and Peru: Implications for Equality*. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0001319>
- Borrero, R. (2019). Procesos de gestión del talento humano en el sector educativo gerencial de Colombia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, IV(7), 292–303. <https://www.redalyc.org/journal/5768/576869546016/576869546016.pdf>
- Chingos, M. M., & West, M. R. (2012). Do More Effective Teachers Earn More Outside the Classroom? *Education Finance and Policy*, 7(1), 8–43. https://doi.org/10.1162/EDFP_A_00052

- Cuenca, R. (2015). Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. *Instituto de Estudios Peruanos*.
<https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/758>
- De Angeli, E. (2017). Historias de docentes que decidieron “comprar años” para obtener la libertad. V *Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social En América Latina*, 31 de Mayo-2 de Junio de 2017.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10684/ev.10684.pdf
- De Ree, J., Muralidharan, K., Pradhan, M., & Rogers, H. (2018). Double for Nothing? Experimental Evidence on an Unconditional Teacher Salary Increase in Indonesia. *The Quarterly Journal of Economics*, 133(2), 993–1039. <https://doi.org/10.1093/QJE/QJX040>
- Decreto 1278. (2002). *Estatuto de Profesionalización Docente*.
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Decreto 2277. (1979). *Estatuto Docente*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf
- Espinoza Estrella, B., & Villarruel Meythaler, R. (2019). Capital humano. La educación en Ecuador y su rentabilidad. *Bolentín de Coyuntura*, 21(21), 9–12.
<https://doi.org/10.31243/bcoyu.21.2019.690>
- Expósito, C. D. (2016). *Axiología y educación integral en la formación del profesorado. Un análisis psicosocial de valores éticos y profesionales en estudiantes y egresados de carreras docentes [Tesis Doctoral]*. [Universidad Nacional de Cuyo]. <https://bdigital.uncu.edu.ar/19254>
- Expósito, C. D. (2018). *La Calidad en la Educación Superior de Mendoza. Un análisis descriptivo de los resultados de la Evaluación Diagnóstica Enseñar 2017*. <https://www.mendoza.edu.ar/la-dge-presenta-el-informe-con-los-resultados-del-operativo-enseñar-2017/>
- Figlio, D. N. (2002). Can Public Schools Buy Better-Qualified Teachers? *ILR Review*, 55(4), 686–699. <https://doi.org/10.1177/001979390205500407>
- Furno, G. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development.
<https://policycommons.net/artifacts/3950303/teachers-matter/4757532/>
- Gil-Llambías, F. J., del Valle Martín, R., Villarroel Jorquera, M., & Fuentes Vega, C. (2019). Caracterización y Desempeño Académico de Estudiantes de Acceso Inclusivo PACE en Tres Universidades Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 259–271.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200259>
- Hendricks, M. D. (2015). Towards an optimal teacher salary schedule: Designing base salary to attract and retain effective teachers. *Economics of Education Review*, 47, 143–167.
<https://doi.org/10.1016/j.ECONEDUREV.2015.05.008>
- Hernández Fernández, P. J. (2019). *El prestigio y la valoración social de la profesión docente [Tesis de Grado]*. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/14758>
- Hidalgo, B. (2011). *Remuneraciones inteligentes : una mirada sencilla para atraer, retener y motivar al talento*. Granica.
https://books.google.com/books/about/Remuneraciones_Inteligentes.html?hl=es&id=aOoLxUbM3d4C

- Hoxby, C. M., & Leigh, A. (2004). Pulled Away or Pushed Out? Explaining the Decline of Teacher Aptitude in the United States. *American Economic Review*, 94(2), 236–240. <https://doi.org/10.1257/0002828041302073>
- Jiménez, E., & Manuel, C. (2016). Análisis de la política ecuatoriana de becas de estudios de posgrado en el exterior y su relación con el cambio de matriz productiva. *Mundos Plurales - Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 3(2), 23–49. <https://doi.org/10.17141/MUNDOSPLURALES.2.2016.2842>
- Larrosa Martínez, F. (2011). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 13(4), 43–52. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/80624>
- Lazear, E. P. (2003). Teacher incentives. *Swedish Economic Policy Review*, 10(2), 179–214.
- Leigh, A. (2012). Teacher pay and teacher aptitude. *Economics of Education Review*, 31(3), 41–53. <https://doi.org/10.1016/j.ECONEDUREV.2012.02.001>
- Ley 20903. (2016). *Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343&idVersion=2022-10-20&idParte=>
- Ley 29944. (2012). *de Reforma Magisterial*. Congreso de la República. <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118463-29944>
- Loyola Bustos, C. (2020). El sistema de incentivo y estructura salarial en la profesionalización docente: El caso del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente. *Foro Educativo*, 35, 87–102. <https://doi.org/10.29344/07180772.35.2651>
- Manso, J., & Ramírez, E. (2011). Formación inicial del profesorado en Asia: atraer y retener a los mejores docentes. *Foro de Educación*, 9(13), 71–89. <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/43>
- Masias Percca, D. F. (2022). *Impacto del financiamiento en la educación: evidencia en colegios estatales* [Tesis de Grado]. <https://repositorio.esan.edu.pe/handle/20.500.12640/3229>
- Mello, L. de, & Hoppe, M. (2005). Education Attainment in Brazil: The Experience of FUNDEF. *OECD Economics Department Working Papers*. <https://doi.org/10.1787/556807485718>
- Mendoza, B. C., Pallauta, J. D., & Quispe, A. C. C. (2022). La profesionalización docente de matemática en el sistema educativo público peruano. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2(5), 241–248. <https://doi.org/10.53595/RLO.V2.I5.035>
- Mizala, A., & Nopo, H. (2012). *Salarios de los maestros en América Latina: ¿cuánto (más o menos) ganan con respecto a sus pares?* Educación para la transformación. BID. https://issuu.com/idb_publications/docs/book_es_78098
- Mizala, A., Romaguera, P., Mizala, A., & Romaguera, P. (2000). Sistemas de incentivos en educación y la experiencia del SNED en Chile. *EconPapers*, 82. <https://econpapers.repec.org/RePEc:edj:ceauch:82>
- Montes de Oca, P. M., & González Guerrero, C. (2016). Los incentivos académicos de ayer y hoy: la implantación de salarios diferenciados. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(71), 13–32. <https://www.redalyc.org/journal/340/34047632002/>

- NCEE. (2018). *Top Performing Countries. Learn about the world's best performing education systems and what sets them apart*. <https://ncee.org/top-performing-countries/>
- Rosano, S., Aguilar, G., Sánchez, M., & Cevallos-Neira, A. (2022). La docencia: entre la valoración de los futuros docentes y el desprestigio social. *Revista de La Educación Superior*, 51(203), 33–52. <https://doi.org/10.36857/RESU.2022.203.2217>
- Roy, A. D. (1951). Some thoughts on the distribution of earnings. *Oxford Economic Papers*, 3(2), 135–146. <https://doi.org/10.1093/OXFORDJOURNALS.OEP.A041827>
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Programa Nacional de Carrera Magisterial*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-nacional-de-carrera-magisterial>
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Programa de promoción en la función por incentivos en Educación Básica*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-de-promocion-en-la-funcion-por-incentivos-en-educacion-basica>
- Tamayo, T. M. (2019). El sistema educativo de Ecuador: un sistema, dos mundos. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 8–17. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.2>
- Tincani, M. (2014). School Vouchers and the Joint Sorting of Students and Teachers. *Working Papers*. <https://ideas.repec.org/p/hka/wpaper/2014-012.html>
- Trujillo Gallegos, H. N. (2017). *Incentivos no económicos promovidos en una institución educativa privada de Lima para motivar el desempeño docente* [Tesis de Maestría]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7808>
- UNESCO. (2013). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo TERCE: análisis curricular*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227501>
- Vaillant Alcalde, D. E. (1990). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente : políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340, 117–140. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/68724>