

Montoya, Silvia ; Volman, Víctor

*Carrera docente en la Ciudad de Buenos Aires :
una mirada desde los incentivos*

Documento de trabajo N° 45, 2014
Facultad de Ciencias Económicas
Escuela de Economía “Francisco Valsecchi”

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central “San Benito Abad”. Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Montoya, S. y Volman, V. (2014, agosto). *Carrera docente en la Ciudad de Buenos Aires : una mirada desde los incentivos* [en línea] Documento de trabajo No. 45 de la Escuela de Economía “Francisco Valsecchi”, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Católica Argentina. Disponible en:
<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/investigacion/carrera-docente-ciudad-buenos-aires.pdf> [Fecha de consulta:]



Pontificia Universidad Católica Argentina
"Santa María de los Buenos Aires"

**Carrera docente en la Ciudad de
Buenos Aires**

Una mirada desde los incentivos

Por

Silvia Montoya y Víctor Volman

Facultad de Ciencias Económicas

Escuela de Economía "Francisco Valsecchi"

Documento de Trabajo N° 45

Agosto de 2014

Los autores del presente artículo ceden sus derechos, en forma no exclusiva, para que se incorpore la versión digital del mismo al Repositorio Institucional de la Universidad Católica Argentina y a otras bases de datos que la Universidad considere de relevancia académica.

Carrera docente en la Ciudad de Buenos Aires

Una mirada desde los incentivos

Silvia Montoya * y Víctor Volman **

Resumen

La cuestión docente es, sin dudas, uno de los temas prioritarios en las políticas educativas en el mundo. Su análisis recoge una discusión en la que entran consideraciones referidas a temas que exceden el nivel salarial tanto por su impacto sobre los alumnos y aprendizajes como con respecto a los costos. En cuanto a la carrera docente, el debate pasa por la estructura legal y limitada de la jornada laboral y a las vacaciones durante los periodos sin clases. Estas características complejizan la problemática sobre el nivel actual de los salarios docentes y su comparabilidad con los de otras profesiones.

Estudiar el sector docente es de inmensa dificultad dada la variedad de situaciones contempladas en su marco regulatorio: el nivel educativo (inicial, primario, medio, superior no universitario), las distintas modalidades y orientaciones; tipo de jornada (simple o completa); distintas funciones (de dirección y administración, frente a curso, de apoyo pedagógico, de apoyo administrativo, etc.); una serie de pagos adicionales (a veces comunes a los cargos y otras a cada docente) entre otros aspectos.

El objetivo de este informe es analizar el marco regulatorio de la carrera docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y, en la medida de lo posible, identificar los incentivos que esta genera. Se presenta el esquema de regulaciones pautado en el Estatuto, los puntos principales de los mecanismos de ingreso y ascenso en la carrera y la estructura de las remuneraciones docentes.

Se cierra con reflexiones de política para diseñar una carrera tendiente a mejorar los procesos de selección y permanencia de docentes comprometidos con su labor, con las habilidades y conocimientos que se requieren y remunerados de manera que se reconozca su tarea profesional.

** Profesora e Investigadora de la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA).*

***Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Colaboraron en este trabajo: María Marta Coria; y Diego Gonzalez Bonorino.*

Las opiniones expresadas en este documento son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan, necesariamente, los puntos de vista de la UCA.

Se agradecen los comentarios de los Profesores Sergio Siciliano y Liliana Caracciolo.

Tabla de Contenidos

1. Introducción	7
2. Un encuadre teórico.....	8
2.1. Acceso y mecanismos de ascenso	10
2.2. Formación y certificación de competencias	11
2.3. Adicionales	12
2.4. Pago por desempeño	13
2.5. Motivación e incentivos económicos	14
2.6. Motivación e incentivos no económicos	15
2.7. ¿Incentivos al esfuerzo del docente o del alumno?	16
3. El Estatuto Docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires	17
3.1. Ingreso.....	17
3.2. Escalafón docente	18
3.3. Titularidad, estabilidad y ascenso	18
3.4. Evaluación de desempeño	22
3.5. El régimen de licencias.....	22
4. El salario docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.....	29
4.1. La conformación del salario.....	29
4.2. La bonificación por antigüedad	30
4.3. Los adicionales en el Estatuto Docente de CABA	33
4.3.1. Adicional por presentismo	33
4.3.2. Adicionales generales.....	34
4.3.3. Adicionales por funciones especiales	34
4.3.4. Adicionales por situaciones personales	35
4.4. Los salarios relativos	35
4.5. Los componentes del salario a través del tiempo	37
4.6. La evolución del salario docente	39
4.7. Los salarios relativos	40
4.8. Salario docente y salario promedio de la economía	41
5. Una agenda para el debate	43

6. Bibliografía consultada	46
7. Normativa citada	48
8. Anexo I	49

Índice de tablas y gráficos

Tabla 1. Combinación motivación e Incentivos	15
Tabla 2. Requisitos específicos de acceso a cargos docentes en CABA según normativa vigente. Octubre de 2013.....	20
Tabla 3. Cambios introducidos al Estatuto Docente por la ley 4.109/2011.	21
Tabla 4. Días de licencia ordinaria según tramo de antigüedad	23
Tabla 5. Estimación de los días hábiles según régimen laboral.	24
Tabla 6. Comparación de regímenes de licencias según normativa vigente....	25
Tabla 7. Comparación de licencias seleccionadas	26
Tabla 8. Licencias prolongadas o sin límites.....	27
Gráfico 1. Días efectivos esperados, según los regímenes de licencia de cada jurisdicción. Año 2001.	28
Gráfico 2. Déficit de días de clase, según los regímenes de licencia de cada jurisdicción. Año 2001.	28
Tabla 9. Salario Relativo según nivel de responsabilidad de jornada simple y sin antigüedad. Años 2001 y 2014.....	29
Gráfico 3. Escala de bonificaciones por antigüedad (% del Salario Bruto Remunerativo).....	31
Gráfico 4. Relación entre Salarios Bruto por Antigüedad con respecto al inicial 32	
Tabla 10 - Porcentaje del salario bruto del maestro de grado con 10 años de antigüedad base para el cálculo de la antigüedad.	32
Tabla 11. Diferencia entre la máxima retribución teórica y efectiva de la antigüedad. En porcentajes. Año 2001.....	33
Tabla 12. Conformación del salario docente	35
Gráfico 5. CABA, Nivel Primario. Salario docente de bolsillo, por cargo y años de antigüedad. Julio de 2013. En pesos corrientes.....	36
Gráfico 6. CABA, Nivel Primario. Salario docente, por cargo, por componente según años de antigüedad. Julio de 2013. Pesos corrientes.	37
Tabla 13. Modificaciones en el salario docente para el período 1992-2013.....	38
Gráfico 7. CABA, Nivel Primario. Participación de los componentes del salario bruto, maestro de jornada simple con 10 años de antigüedad.....	39
Gráfico 8. CABA, Nivel Primario. Salario básico y bruto, maestro de jornada simple con 10 años de antigüedad, en pesos corrientes.....	40

Gráfico 9. CABA, Nivel Primario. Salario de bolsillo respecto del salario docente inicial, por tipo de jornada, cargo y años de antigüedad. Julio de 2013. En porcentajes.	41
Gráfico 10. CABA. Evolución de la remuneración por hora, en pesos corrientes, de los maestros y otros ocupados. Años 2009-2012.....	42
Gráfico 11. CABA. Incrementos interanuales de las remuneraciones corrientes, en porcentajes. Años 2010-2012.	43

Siglas y acrónimos

<i>CABA</i>	<i>Ciudad Autónoma de Buenos Aires</i>
<i>CePA</i>	<i>Centro de Pedagogías de Anticipación</i>
<i>CFE</i>	<i>Consejo Federal de Educación</i>
<i>CTERA</i>	<i>Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina</i>
<i>COREAP</i>	<i>Comisión de Registro y Evaluación de Antecedentes Profesionales</i>
<i>DGECE</i>	<i>Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa</i>
<i>DGPdYND</i>	<i>Dirección General de Personal Docente y No Docente</i>
<i>FONID</i>	<i>Fondo Nacional de Incentivo Docente</i>
<i>GCBA</i>	<i>Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires</i>
<i>IPC</i>	<i>Índice de Precios al Consumidor</i>
<i>INDEC</i>	<i>Instituto Nacional de Estadística y Censos</i>
<i>LCT</i>	<i>Ley de Contrato de Trabajo - Ley Nacional 20.744 y modificatorias</i>
<i>MEGC</i>	<i>Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad</i>
<i>NC</i>	<i>No Corresponde</i>
<i>SAC</i>	<i>Sueldo Anual Complementario (Aguinaldo)</i>
<i>UTE</i>	<i>Unión de Trabajadores de la Educación</i>

1. Introducción

Cuando se discute la política docente el debate se centra por lo general alrededor de los niveles salariales, la búsqueda de mecanismos para incorporar y retener a los mejores docentes; y la necesidad de mejorar su impacto en el rendimiento de los alumnos a través de algún mecanismo de incentivo económico.

Estas discusiones suelen caer en extremos que van desde la sobre-simplificación que considera que todas las realidades pueden interpretarse como estándar (y todo lo que se salga de ese patrón es, por ende, ineficiente) hasta aquella que magnifica la complejidad haciendo hincapié en la multiplicidad de realidades pedagógicas que demandan un tratamiento casi casuístico de cada situación.

La estructura salarial y la carrera profesional docente suelen ser cuestionadas en varias dimensiones: no ofrecen incentivos a la mejora, promueven la igualdad en las remuneraciones haciendo caso omiso de la efectividad de la tarea cumplida, etc. Además de los incrementos que surgen de las negociaciones de paritarias, los mecanismos de incremento en los ingresos establecidos en el Estatuto del Docente son la antigüedad, la percepción de adicionales o el ascenso hacia tareas directivas lo cual implica el abandono de las tareas frente al aula.

A esta discusión se suma el impacto del sector docente sobre el erario público. En Ciudad de Buenos Aires, al igual que en otros sistemas educativos, la mayor proporción de los gastos de funcionamiento del sector es en personal (representa alrededor del 80%). Por lo tanto, cualquier cambio en las condiciones de trabajo y nivel de las remuneraciones de los docentes tiene un impacto directo en los costos fiscales en términos absolutos y relativos.

A comienzos del año 2014, alrededor de 80 mil docentes trabajaban en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: 30 mil en el sector de gestión privada y 50 mil en el sector de gestión estatal. La Ciudad de Buenos Aires y los propietarios de escuelas privadas son los empleadores en cada uno de los respectivos sectores.

Las condiciones del servicio en el sector municipal se establecen en el Estatuto del Docente (Ordenanza N° 40.593 y sus modificaciones – reglamentada por Decreto N° 611/86 y sus modificaciones) y todas las demás normas laborales. El Estatuto regula los requisitos, deberes y derechos de los profesionales de la enseñanza que trabajan en el sector municipal, incluyendo la estructura de la carrera, la cantidad de horas a trabajar, los requisitos y mecanismos de ascenso, entre otras.

Desde el punto de vista teórico se trata de contratos laborales y se busca un diseño que tome en cuenta, a partir de la especificidad de la tarea, los incentivos, las motivaciones y multiplicidad de aspectos concernientes a un sector. La teoría económica proporciona herramientas potentes para predecir los efectos de cambios en los incentivos que no son igualadas por ninguna otra ciencia social. Al mismo tiempo, sin embargo, los economistas tienden a limitar su atención a una visión muy estrecha y empíricamente cuestionable de la motivación humana. La teoría del contrato y del principal - agente, por ejemplo, suelen restringir su atención a los motivos para lograr ingresos dejando deliberadamente fuera de estudio la formación inicial y la formación en servicio.

El objetivo de este trabajo es describir las características principales de la carrera docente en la CABA. Para ello, se revisan en primer término aspectos teóricos relativos a la regulación de la carrera docente para luego, en las secciones dos a cuatro, repasar el escalafón, régimen de licencias y niveles salariales. Finalmente, se sugieren algunas acciones de política posible para pensar en un rediseño de la carrera docente que tienda a mejorar los procesos de ingreso y ascenso, y las condiciones laborales de los trabajadores del sector.

2. Un encuadre teórico

El análisis del régimen regulatorio docente puede ser enfocado desde el análisis económico y organizacional (Morduchowicz, 2002; Vegas y Umansky, 2005).

Desde el punto de vista del análisis organizacional, el hecho de que el Estado sea el empleador hace que algunos rasgos como el no quebrar financieramente condicionen fuertemente los arreglos. Además, para algunos analistas, el no poder introducir incentivos ya sea a nivel organizacional y/o individual para ser eficaces, eficientes, y/o responder a los fines de la organización sumados a la estabilidad en el empleo (con independencia del esfuerzo y resultados alcanzados) limitarían los grados de acción del Estado para lograr que los prestadores directos del servicio -los docentes en este caso, el agente- resulten acordes a los intereses del principal (en definitiva, la sociedad).

En términos del análisis económico se trata de un caso clásico de relación entre un principal o empleador (la sociedad representada por el Ministerio) y un agente (el trabajador), donde el principal quiere que el agente lleve a cabo una tarea, siendo el agente adverso al esfuerzo y el esfuerzo no observable y/o de elevado costo de monitoreo. En una versión simplificada la negociación entre partes se reduce a la búsqueda de un contrato por parte del

principal que en su diseño contenga los incentivos económicos que hagan que el agente realice el esfuerzo necesario para que el objetivo deseado por el principal se cumpla.

Por ello los diseños de los contratos laborales buscan una manera de recompensar el resultado deseable para motivar el esfuerzo ya sea en forma individual o grupal. Cuando existe una definición clara del resultado o variable sobre la cual definir el pago, el diseño del contrato es relativamente fácil y el único aspecto (no menor) a tener en cuenta es la fase de implementación y la bajada operativa.

Cuando el resultado no puede medirse o no existe consenso sobre cuál es, entonces al trabajador es pagado de acuerdo a otros criterios. Estos pueden ir desde delimitar los insumos necesarios, la dedicación, la formación profesional y los pagos frente a condiciones no normales o atípicas cuando demandaren más esfuerzo.

El diseño de la carrera laboral docente sigue un esquema de este tipo:

- a. acceso con el cumplimiento de determinados requisitos de acuerdo al nivel educativo para la titularidad de los cargos;
- b. estabilidad de los titulares;
- c. niveles en los cuales se avanza en forma automática por el paso del tiempo o por alguna combinación de factores explícitamente determinados (antigüedad, capacitación, méritos, etc.);
- d. salida hacia funciones directivas o administrativas como única posibilidad de ascenso en la carrera y en los salarios;
- e. sistemas de puntaje centrados en antigüedad;
- f. evaluación de desempeño más formal que efectiva; y estructura salarial: centrada en un sueldo básico más adicionales;
- g. ausencia de vínculo entre el salario y el desempeño individual o grupal.

Al hecho que la carrera docente está regulada de tal manera que las únicas posibilidades de aumento salarial dependan del paso del tiempo y la única vía de movilidad es la salida hacia puestos de gestión y dirección se suma como factor determinante de expectativas el que esta posibilidad de movilidad sólo se transforme en realidad cuando la posición a la que se pretende ascender quede libre (ante el retiro de los que ocupan puestos superiores en la escala jerárquica).

Entre las desventajas del actual régimen regulatorio los docentes en un determinado cargo (por ejemplo maestro de grado) tienen la misma remuneración con independencia de la calificación, preparación y compromiso

con su trabajo, el capital humano invertido, las actividades desarrolladas en cada escuela, el esfuerzo y la aptitud.

No obstante, si las viejas carreras profesionales y estructuras salariales docentes todavía se encuentran vigentes se debe, en gran medida, a la dificultad de encontrar mecanismos sustitutos que contengan las ventajas del actual que, lejos el ideal seguramente, es simple de comprender, no arbitrario y predecible, entre otras.

2.1. Acceso y mecanismos de ascenso

Una escalera laboral define los puntos de entrada y progreso de una carrera laboral. Describe los distintos niveles de dificultad desde una etapa inicial hasta una de desarrollo completo, así como los requerimientos para cada situación (entre ellos niveles de desempeño si correspondiera) y sus salarios.

Estas escaleras se establecen con el fin de que el trabajador (en este caso, el docente) conozca los requerimientos para ser promovido. En general, estos requisitos se relacionan con las calificaciones y responsabilidades en el ejercicio del cargo y el nivel de trabajo necesario para desempeñar las tareas en cada posición. Una vez situado en un nivel más alto, la remuneración se verá incrementada.

El inicio de la carrera docente se produce en general en carácter de suplente o interino. En la norma se definen las condiciones que permiten el acceso a la titularidad de los cargos, condiciones en términos de títulos habilitantes y otros requisitos que hacen al desempeño de la función docente.

Alcanzar la titularidad es sólo atinente a la estabilidad laboral y el cambio de tratamiento asociado. Los suplentes e interinos son “tratados” igual que los titulares. Sin embargo, la titularidad no certifica que un docente sea competente en todos los aspectos relacionados con la enseñanza, de lo contrario no se justificarían otros niveles en la carrera. La titularidad implica que el docente es competente para organizar y controlar lo que sucede en su propia clase.

La mayoría de los modelos de carrera magisterial vigentes sólo permiten que el docente ascienda a otros puestos con funciones fuera del aula. En general, los porcentajes de aumento correspondientes con cada puesto varían en distinta proporción a medida que se progresa en la carrera, sin que haya una relación que permita sugerir un rango de variación que responda a un tramo de ascenso en la escalera laboral.

La antigüedad no solo es determinante del salario sino también de las posibilidades de ascenso. Esto recompensaría la pertenencia y la permanencia en el sistema educativo en forma casi exclusiva. Este tipo de diseño no sería

negativo en la medida que se reconoce el aporte de la experiencia. No obstante, según diferentes estudios, no es ni el único factor ni tampoco lo hace a una tasa constante. Hanushek (2003) encuentra que la experiencia no es el único factor que aporta ni que tampoco lo hace a tasa constante, hasta alrededor de los cinco y ocho años de antigüedad.

En cuanto a la formación continua, en general en la estructura salarial no hay reconocimiento de la inversión en capital humano ya sea en forma simbólica o pecuniaria. El incentivo implícito es la obtención de puntos para el ascenso. Sólo el docente es responsable por el contenido de la capacitación y formación que adquiere. De esta forma, los esquemas vigentes desincentivan a quienes no están interesados en el ejercicio de tareas de dirección. No hay ningún mecanismo que lo induzca a progresar quedando librada la decisión de invertir y perfeccionarse a la motivación propia y/o eventualmente disposiciones administrativas de las autoridades competentes.

Sin embargo, no todas son desventajas. Este esquema no introduce la competencia entre los docentes por una suma fija.

2.2. Formación y certificación de competencias

El proceso de certificación suele utilizarse como mecanismo tanto para validar competencias y actitudes así como señalización de capacidad (Spencer, 1973). La certificación operaría como el filtro para distinguir buenos de malos maestros.

A veces, endurecer los requisitos de calificación no garantiza automáticamente mejores maestros y, hasta puede tener el impacto contrario. Por ejemplo, si obtener el certificado requiere de una inversión costosa, podría disuadir potenciales buenos maestros que no poseen los recursos para esa inversión (Murnane, 1996; Ballou y Podgursky, 1997).

En un reciente paper, Kane (2014) llama a pensar en un informe Flexner para la carrera docente intentando trazar un paralelo con el informe de Abraham Flexner en 1910 que transformó el entrenamiento médico en los Estados Unidos y Canadá; dos años de práctica en laboratorio y dos años de práctica en hospitales sentaron las bases para un paradigma de formación médica que perdura un siglo después. El análisis basado en visitas personales a los centros de formación de profesionales de la salud, encontró una enorme heterogeneidad en la calidad entre institutos de formación.

El informe no forzó modificaciones en las casas de altos estudios pero sí presionó, en cambio, a las asociaciones profesionales que validaban diplomas sin tener en cuenta condiciones de entrenamiento y condujo a la clausura de aquellas instituciones formadoras que lo hacían con material inadecuado o en

facilidades insuficientes. Los números fueron contundentes: de las 155 escuelas de formación médica y 25 mil estudiantes en 1910 quedaron funcionando en condiciones de garantizar una buena formación médica, 66 escuelas y 13 mil estudiantes en 1935.

Kane (2014) invita a pensar en los cambios que serían necesarios en esta línea. Una vía posible sería endurecer los requisitos de ingreso a la carrera docente pero sólo cuando no se cuente con mecanismos durante los primeros años de la carrera para identificar a los candidatos buenos. Esto evitaría que el endurecimiento en los requisitos desaliente el interés en la carrera docente antes de poder establecer si el candidato es bueno o no.

La evidencia en favor de endurecer requisitos no es determinante. Por ejemplo, Teach for America, un programa en Estados Unidos que incorpora graduados universitarios quienes luego de un proceso de capacitación comienzan a enseñar en escuelas, presenta evaluaciones de impacto positivas pero muy modestas. Los alumnos de docentes de este programa tuvieron mejores rendimientos en pruebas de conocimiento que aquellos con maestros que no lo hicieron, pero los costos de selección y entrenamiento, y la escalabilidad de la iniciativa traen serias dudas sobre el potencial para solucionar la problemática educativa.

Una segunda estrategia sería mejorar la capacitación en servicios. Los estudios empíricos sí avalan el impacto de la capacitación. Los primeros tres años de ejercicio profesional son aquellos donde los docentes más impacto tiene en sus alumnos y el desafío es cómo lograr un impacto parecido en el resto de la carrera docente.

Cómo tener una mejor estrategia es desconocido. Está claro que no basta sólo con conocimientos: un estudio sobre egresados de varios institutos de formación docente en Estados Unidos informó que el saber de los docentes no tiene un impacto importante en los aprendizajes de los alumnos ni aún al comienzo de la carrera docente. El desafío es encontrar una forma de entrenar a los docentes que combine tres mecanismos: selección inicial, entrenamiento de alta calificación y proceso de post selección.

2.3. Adicionales

El régimen de compensaciones se complementa con el pago de adicionales. Estos suelen estar relacionados con las características del docente y con las de la escuela.

En términos generales, tienen por objetivo proveer incentivos y/o remunerar actividades que son específicas o diferentes en determinadas

situaciones. Reflejan el intento de vincular al salario sobre la base de las características del servicio prestado.

La primera problemática respecto de los adicionales es la definición de cuándo se justifica su introducción y qué situaciones ameritan su existencia. Los adicionales son potenciales generadores de conflictos entre quienes lo perciben y quienes no.

Una segunda crítica es que los adicionales complejizan el sistema de liquidación de salarios y a veces no es sencillo para el docente comprender cómo se liquidan los haberes.

A ello se suma que muchas veces el método y los valores no están correlacionados con la situación distintiva que pretender remunerar. Urquiola y Vegas (2005) muestran el caso de escuelas en Bolivia que se encuentran en zonas urbanas, pero cuya planta docente recibe adicionales salariales por ruralidad.

Finalmente, una última crítica tiene que ver con que se utilizan como mecanismos para incrementar los salarios cuando las negociaciones paritarias no han permitido recuperar los niveles salariales.

Una de las consecuencias es la fragmentación del trabajo institucional: cada problema debería ser atendido por el profesional empleado a esos efectos y, supuestamente, deja de ser competencia del docente frente al aula.

2.4. Pago por desempeño

En los últimos años ha aparecido un creciente debate respecto al pago por productividad o resultados con la idea de proporcionar a los maestros y las escuelas con un mejor salario ligado a elementos relacionados con el desempeño. En ciertos sectores donde el producto es medible, para inducir al agente a esforzarse en su tarea, el director puede ofrecer un contrato salarial lineal donde la paga es una función de la tasa de producción de unidades. Este tipo de esquema puede ser eficaz e implica que (parte de) la remuneración de un trabajador esté vinculada a alguna medida basada en los resultados de rendimiento (Lazear, 1995). Lazear (2000) muestra ejemplos de incremento en la productividad del sector industrial bajo este esquema. Sin embargo, el cambio a destajo no es siempre recomendable.

Prendergast (1999) ofrece numerosos casos de comportamiento estratégico como resultado de los incentivos. Por ejemplo cirujanos en Nueva York reciben una multa si las tasas de mortalidad de sus pacientes superan un determinado límite. En consecuencia, optan por tomar los casos de menor riesgo cuando se acercan a este umbral.

El sistema educativo es una organización compleja, donde incentivos explícitos podrían hacer más daño que la falta de ellos (Fehr y Falk, 2002). Esto también puede explicar la falta de estos alicientes en la mayoría de los acuerdos existentes y la incapacidad de la mayoría de los sistemas de pago por mérito de incrementar los niveles de aprendizajes de los alumnos.

En consecuencia, el primer problema con la medición del desempeño en la educación es que la educación sirve para múltiples objetivos. Por ejemplo, Dixit (2000) incluye la enseñanza de las competencias básicas; el fomento del crecimiento emocional y físico de los niños; la preparación de los estudiantes para el trabajo, la vida y la sociedad; y el compromiso con los alumnos procedentes de entornos desfavorecidos proporcionando un ambiente libre de las drogas y la violencia.

Aunque estos objetivos no son mutuamente excluyentes, en cierta medida compiten entre sí por recursos limitados. Incluso con objetivos claros, medir los resultados de los alumnos puede ser difícil, y aún más complejo es determinar la contribución de la escuela (“valor agregado”) hacia su consecución.

En el caso de querer clasificar a las escuelas de acuerdo a su valor añadido, el resultado pertinente debería ser una función lineal de las puntuaciones de prueba. Un requisito similar tiene que ser cumplido si el futuro del nivel de instrucción, el tipo de ocupación, la calidad de la vida o el progreso de los grupos desfavorecidos es considerado como relevante (Cawley et al., 1998).

Por otra parte, de acuerdo con Dixit (2000) la determinación de la medida de resultado pertinente es complicada dado que habría que tener en cuenta que la educación sirve fines para múltiples actores: directores, padres, niños, profesores, contribuyentes, empresarios, etc.

Un problema asociado es que el desarrollo de un alumno es un proceso acumulativo que depende de la capacidad innata y los aportes de padres y escuelas (Todd y Wolpin, 2003). Para poder realizar estudios de valor agregado se necesitan datos difíciles de recabar sobre todas las experiencias pasadas y presentes, y la capacidad de cada estudiante con el fin de analizar el rendimiento cognitivo de los alumnos.

2.5. Motivación e incentivos económicos

Los incentivos económicos funcionan como condición necesaria pero no suficiente siempre que exista una definición clara de objetivos y reglas de juego (Morduchowicz, 2009). La respuesta final, sin embargo, dependerá de: a) características personales tales como género, habilidades, especialización; y,

b) el momento en que cada decisión debe adoptarse (ingreso o permanencia en la carrera).

En consecuencia, para que un determinado cambio tenga el efecto dependerá de múltiples factores y no solo del incentivo asignado. Un aspecto no menor son las motivaciones del potencial o eventual receptor cuyo comportamiento está condicionado por la motivación resultante de la combinación de incentivo con valores individuales y capacidades. El vínculo entre incentivos y motivación puede producir cuatro situaciones posibles a saber:

Tabla 1. *Combinación motivación e Incentivos*

	Incentivo	No Incentivo
Motivación	I	II
No Motivación	III	IV

Fuente: Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa (DGECE) - Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (MEGC) en base a Morduchowicz (2009: 27).

La situación ideal es la del cuadrante uno y el peor escenario, el cuatro. En la situación intermedia del cuadrante dos el actor está dispuesto a comportarse de determinada manera, pero la ausencia de incentivos puede llegar a tornar difícil el sostenimiento de la situación en el tiempo. En el tercer cuadrante no hay incentivo que logre la motivación.

En conclusión, un diseño de un esquema de incentivos es necesario, pero no suficiente para modificar comportamientos.

2.6. Motivación e incentivos no económicos

Una visión alternativa al análisis económico sería la de la teoría psicológica estándar que, a diferencia del enfoque económico (que se concentra en incentivos monetarios), busca la explicación en incentivos no pecuniarios.

Fehr y Falk (2002) realizan una crítica a la visión estrecha planteada por el paradigma económico clásico: ignorar motivos de carácter no pecuniarios, como el deseo de corresponder o el de evitar la desaprobación social, puede limitar severamente la comprensión de los incentivos a la hora de moldear comportamientos. A estos dos motivos se agrega el deseo de trabajar en tareas interesantes. Mientras que los dos primeros tienen que ver con la naturaleza social de las personas, el último se origina en ciertas tareas que generan un disfrute intrínseco que hace que se lleven a cabo incluso en ausencia de incentivos económicos.

La consideración de otras variables no invalida los motivos económicos, pero sí demanda entender cómo interactúan las primeras con los segundos. De allí que una visión economicista puede ser muy limitada a la hora de analizar el comportamiento humano y cuáles son las motivaciones a las que los agentes responden .

2.7. ¿Incentivos al esfuerzo del docente o del alumno?

En el marco de una teoría de incentivos económicos estándar, en el corto plazo estos están diseñados para inducir el esfuerzo y no la calidad en la labor a desempeñar. Sólo en el largo plazo se modificaría el comportamiento de manera de provocar un incremento en la calidad, debido a que en esa dimensión temporal el agente (el docente) entendería las señales dadas por el principal (el Estado).

Se podría argumentar, sin embargo, que de la forma que se entabla la discusión y la variable que habitualmente se quiere tomar como criterio para el pago es el desempeño de los estudiantes que necesita ser inducido. Ellos son los que rinden las pruebas y los que, por ende, deben “esforzarse” más.

Esta distinción es importante cuando se trata de diseñar el sistema de incentivos apropiado. Diseñar un sistema de recompensa basado en el desempeño del estudiante es inútil a menos que los docentes sepan específicamente lo que pueden hacer con el fin de inducir esos resultados.

Con respecto a los docentes sin embargo, no es sólo una cuestión de esfuerzo el que debe ser inducido para lograr los resultados deseados por el principal. Incluso se han establecido las pautas para una buena clase sin lograr buenos resultados (Danielson, 2007). Puede suceder que esté trabajando con estudiantes o en condiciones que hagan muy difícil la mejora de los logros educativos.

Para ser más específicos, se podría sostener que muchos de los fracasos en el sistema actual pueden encontrarse en situaciones con profesores de alta calidad y alumnos desmotivados o estudiantes motivados con docentes no calificados. ¿Sabemos cuál es cada caso? En estas condiciones, existirían argumentos para ofrecer incentivos tanto a los estudiantes como a los maestros.

Si esto es cierto, entonces ni la motivación ni el esfuerzo del estudiante o del docente son suficientes en sí mismas: existen complementariedades entre ambos. Ofrecer incentivos a los estudiantes (en teoría) inducirá esfuerzo, especialmente si va acompañada con la ayuda del docente.

3. El Estatuto Docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En la Ciudad de Buenos Aires, el contrato laboral docente se encuentra regulado por el Estatuto del Docente (originalmente denominada como “Estatuto del Docente Municipal”), promulgado en 1985 como Ordenanza N° 40.593 y sus modificaciones, y reglamentado por Decreto N° 611/86 y sus modificaciones.

El Estatuto Docente es el instrumento legal que da legitimidad a la actividad de enseñanza y establece los derechos y obligaciones de quienes ocupan cargos dentro del sistema educativo. Entre otras cuestiones, se ocupa de regular:

- a. las características del ingreso a la carrera docente (modalidades, condiciones y criterios de ingreso);
- b. la estructura de la carrera y mecanismos de ascenso; y
- c. los mecanismos de evaluación.

3.1. Ingreso

De acuerdo con el Estatuto del Docente, el ingreso a la carrera “se efectúa para cada nivel por el cargo de menor jerarquía.” (Art. 14). Se establecen requisitos generales que tiene que ver con título habilitante, dominar el idioma castellano, entre otros.

El acceso a los cargos se realiza por concurso de antecedentes. La inscripción para los concursos se realiza una vez año entre el 1 al 30 de abril de cada año. Las listas con los resultados y el orden de mérito deben expedirse antes del 30 de octubre del año de la convocatoria.

El factor principal de la clasificación es el título, a partir de lo cual se establecen tres órdenes de mérito diferenciados: de aquellos que poseen título docente para el cargo o la asignatura a la que concursan, de título habilitante y de título supletorio (Art. 15).

A excepción del Nivel Medio, en el resto de los niveles el listado de quienes poseen título habilitante se utiliza una vez agotado el de título docente, y el de supletorios una vez agotado el de habilitantes (Reglamentación Art. 15).

Para confeccionar la clasificación de cada orden de mérito, se asignan puntajes de bonificación en función de: experiencia en el área en la que se concursan; los años de antigüedad; otros títulos adquiridos y cursos de capacitación docente que se hayan realizado; otros antecedentes pedagógicos y culturales, becas obtenidas, otros antecedentes de educación en general, premios y libros publicados (Reglamentación Art. 17).

Si fuese el caso que el concurso se declarase desierto por no haber aspirantes que cumplan con los requisitos mínimos establecidos, se abre la posibilidad de concursar por el cargo a aspirantes “sin título o con títulos que no tengan competencia o afinidad con el cargo”.

3.2. Escalafón docente

La carrera docente se organiza en escalafones diferenciados por nivel educativo y en cada nivel puede haber distintos escalafones, además de cargos fuera de la escalera laboral –o no escalafonados– dado que no tienen posibilidades de ascenso (por ejemplo, psicopedagogos y ayudantes de clases prácticas para escuelas de enseñanza media; Terigi, 2010).

Como en cualquier escalera laboral, no es posible circular de un escalafón a otro y conservar el grado obtenido, pues el ingreso en cada uno se produce siempre por el cargo de menor jerarquía¹. Por ejemplo, para el nivel primario común la secuencia teórica es:

- a. Maestro de grado
- b. Maestro secretario
- c. Vicedirector
- d. Director
- e. Supervisor Adjunto de Educación Primaria
- f. Supervisor de Educación Primaria
- g. Director Adjunto de Educación Primaria

3.3. Titularidad, estabilidad y ascenso

El ingreso a la docencia ocurre cuando el docente gana un cargo u horas de cátedra como titular, por primera vez. Para el Ingreso a la docencia las respectivas Juntas de Clasificación organizan concursos según lo establecido en el Estatuto del Docente. Existe una Junta por cada Área de Educación, según los niveles y modalidades en que se encuentra organizado el sistema. La información sobre concursos de Ingreso a la Docencia se encuentra en el establecimiento (escuela) y en las Juntas.

Tanto para el ingreso a la docencia como para cubrir Interinatos y Suplencias se debe realizar la inscripción en los establecimientos donde se desea ingresar o en los Distritos Escolares, según se disponga en cada caso. Esta inscripción se realiza del 1 al 30 de abril de cada año y vale para el año siguiente (reglamentación del Art. 66 del Estatuto).

¹ Los escalafones para cada una de las áreas se establecen en el Art. 9.

El orden de mérito de los listados comienza con el docente de mayor puntaje o de mejor título². En cuanto a la estabilidad, las situaciones son para cada caso:

- a. Titular tiene estabilidad del cargo (no cesa y nadie puede desplazarlo), y si hay cierres de cursos u otras circunstancias, tiene reubicación (y desplaza a otras categorías docentes);
- b. Titular Interino sólo puede ser desplazado por un Titular;
- c. Suplente reemplaza a un titular y se mantiene en el cargo hasta que aquel regrese al cargo.

De la forma en que está diseñada la carrera, el ascenso es hacia cargos de conducción e implica dejar la tarea frente al aula. El ascenso es a un cargo jerárquico inmediato superior en el escalafón en el que se encuentra el docente (según el artículo 27) si bien las dificultades que puedan existir para cubrir el cargo permiten a veces ascensos más directos.

Los requisitos específicos de acceso a algunos de los cargos en términos de antigüedad y evaluación según lo previsto por el Estatuto se reflejan en la Tabla 2.

Además de los requisitos del cuadro anterior, para el ascenso es necesario que el docente complete el curso de formación correspondiente al cargo organizado por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en el Centro de Pedagogía de Anticipación (CePA).

Un segundo paso es la prueba de oposición frente a un jurado ad hoc con representación de docentes y personal designado a tal efecto por el Ministerio de Educación. Los criterios a utilizarse en la corrección son establecidos por cada jurado sin que haya parámetros uniformes entre los distintos jurados.

En el año 2011 la Ley 4.109 cambió la forma de regulación del sistema de clasificación docente y reorganizó las juntas. Estas últimas cambian, en el momento en que la ley se termine de reglamentar, en cantidad -de las 13 actuales más la Junta de Disciplina y la Junta Socioeducativa a 7 más la Junta de Disciplina y la Junta Socioeducativa- así como la forma de elección de los miembros.

² Para ver cómo se clasifican los títulos y los antecedentes concurrir a las Juntas de Clasificación correspondiente, y consultar los artículos 23 y 24 del Estatuto.

Tabla 2. Requisitos específicos de acceso a cargos docentes en CABA según normativa vigente. Octubre de 2013.

Cargo	Requisitos de acceso por orden de prioridad
Maestro de Grado	Título docente Ser argentino (nativo o por opción) Dominar el idioma castellano
Maestro Secretario	Maestro de Grado Titular con 3 años de antigüedad*
Vice Director	Maestro Secretario Titular con 3 años antigüedad*
	(Si el cargo no se cubre con la opción anterior) Maestro Secretario Titular con menos de 3 años de antigüedad*
	(Si el cargo no se cubre con la opción anterior) Maestro de Grado con 7 años de antigüedad*
	(Si el cargo no se cubre con la opción anterior) Maestro de Grado Titular con 3 años de antigüedad*
Director	Vicedirector Titular con 3 años de antigüedad*
	(Si el cargo no se cubre con la opción anterior) Vicedirector Titular con menos de 3 años de antigüedad*
	(Si el cargo no se cubre con la opción anterior) Maestro Secretario Titular con 7 años de antigüedad*
	(Si el cargo no se cubre con la opción anterior) Maestro Secretario Titular con 3 años de antigüedad*
	(Si el cargo no se cubre con la opción anterior) Maestro Secretario Titular con menos de 3 años de antigüedad*
	(Si el cargo no se cubre con la opción anterior) Maestro de Grado Titular con 7 años de antigüedad*
	(Si el cargo no se cubre con la opción anterior) Maestro de grado Titular con 3 años de antigüedad*
	(Si el cargo no se cubre con la opción anterior) Maestro de grado Titular con 3 años de antigüedad*

Nota 1: * Más concepto “Muy Bueno” como mínimo en los tres años anteriores en la evaluación de desempeño anual y demás requisitos comunes ya señalados.

Nota 2: También se considera que el desempeño en un cargo superior tendrá el mismo valor que el correspondiente al cargo inmediato anterior al del ascenso. Ej: un Maestro Secretario Titular sin requisitos pero que está cumpliendo una suplencia de Director se le considera con requisitos por el cargo en el que se está desempeñando. Finalmente, el requisito por antigüedad puede ser en calidad de titular, interino o suplente

Fuente: DGECE – MEGC en base a la legislación vigente.

Un segundo punto de cambio es el armado del legajo del docente, la inscripción para concursos y el funcionamiento del sistema. El artículo 2 de dicha ley determina que el Ministerio de Educación centralizará la información referida a la historia profesional de cada docente en un Legajo Único digital. Este legajo contiene datos, títulos, antecedentes profesionales, de capacitación y culturales y contendrá, en el caso que el docente concurse, los resultados de

la prueba de oposición. La metodología de inscripción para los concursos también se modifica ya que tiene que hacerse por vía digital³.

La ley 4.109 creó la Comisión de Registro y Evaluación de Antecedentes Profesionales (COREAP) que tiene a su cargo la instrumentación y seguimiento de los concursos. Para el cumplimiento de esta última tarea se crearon las Juntas de Clasificación y Seguimiento de Concursos Docentes. Los miembros de la COREAP son designados por el Poder Ejecutivo, con acuerdo de la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires.

Tabla 3. Cambios introducidos al Estatuto Docente por la ley 4.109/2011.

Tema	Estatuto Docente Vigente	Ley 4.109 Reglamentada
Juntas Cantidad	13 Juntas más la Junta de Disciplina y la Junta Socio-Educativa	7 más la Junta de Disciplina más la Socio-Educativa
Legajo e Inscripción	En cada Junta y en Papel	Electrónico y digital. Centralizado por el Ministerio de Educación
Registro	Cada Junta de Clasificación, presencial.	Comisión de Registro y Evaluación de Antecedentes Profesionales (COREAP).
Juntas Integrantes	Conformación: 9 miembros: 6 elegidos por los docentes; 3 por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.	Conformación: 5 miembros, 3 elegidos por voto directo de los docentes; 2 designados por la COREAP. Primaria y Media: 8 miembros, 6 elegidos por el voto directo de los docentes y 2 designados por la COREAP.
Títulos	Valoración por Estatuto	Valoración por Estatuto. Se Agregan bonificaciones por Título y acumulación. Reconocimiento de Maestrías y Doctorados.

Fuente: DGECE– MEGC en base al Estatuto del Docente - Ordenanza Nº 40.593/85 y Ley 4.109.

Las siete Juntas más la Junta de Disciplina y la Junta Socioeducativa, tendrán como función dar conformidad del puntaje definitivo; fiscalizar los listados de aspirantes confeccionadas por la COREAP; dictaminar todo lo relativo a traslado y ubicación del personal en disponibilidad frente a reclamos; tomar definiciones sobre las solicitudes de licencia; proponer para que los concursantes elijan dos de los miembros del jurado; y la nómina de posibles integrantes de jurado entre los inscriptos en el Registro correspondiente.

³ La demora en la confección de los Listados en las áreas transferidas requirió la sanción de esta Ley.

Cada junta estará integrada por 5 miembros; 3 elegidos por el voto directo, secreto y obligatorio del personal docente titular y 2 designado por la COREAP. En relación a las juntas de Primaria y Media estarán integradas por 8 miembros, 6 elegidos por el voto directo de los docentes y 2 designados por la COREAP.

Si bien no se cambia la valoración de los títulos, en el artículo 13 de la ley se incluyen bonificaciones en materia de títulos acumulados en el área de Educación como Maestrías y Doctorados, y prevé que en cada nivel fijará, según la modalidad y exigencias, otras valoraciones especiales, así como bonificaciones en materia de títulos acumulados.

3.4. Evaluación de desempeño

El Estatuto docente prevé en sus Artículos 23 y 24 una evaluación de desempeño anual que es utilizada a los fines de determinar la continuidad del docente frente al cargo y los eventuales ascensos.

La calificación y el concepto son anuales y constan de dos partes: una autoevaluación del docente y una evaluación del superior jerárquico. El objetivo de este último es dar una apreciación de las condiciones y aptitudes del docente y se deben elaborar sobre la base de las constancias objetivas del legajo llevado en la dirección del establecimiento. En el mismo se registran todos los antecedentes del docente y su actuación profesional.

En cuanto a los instrumentos de desempeño son 17 y están diferenciados según el cargo y el nivel/área de dependencia. Estos formularios abordan distintos ejes, tales como la participación en la construcción del Proyecto Institucional, el conocimiento e implementación de los documentos curriculares, la adecuación de la propuesta pedagógica al grupo de alumnos a su cargo, la promoción en la escuela de los valores vinculados con un estilo de vida democrático, etc.

La escala de calificación para cada una de las preguntas que integran cada uno de los ejes tiene cuatro posibles (“Sobresaliente”, “Muy Bueno”, “Bueno”, “Regular” o “Deficiente”). En base a las frecuencias obtenidas se establece el concepto de evaluación final a partir de una grilla preestablecida que cuenta las frecuencias acumuladas en cada categoría. Se necesita poseer 24 “Siempre” o más, hasta 4 “Con poca frecuencia” o menos, y ningún “Nunca” para obtener el concepto “Sobresaliente”.

3.5. El régimen de licencias

Los docentes cuentan con el reconocimiento de franquicias y beneficios en los artículos 69, 70, 71 y 72 del Estatuto Docente. La licencia anual ordinaria

por vacaciones se otorga por año calendario vencido, con goce íntegro de haberes, siendo obligatoria su concesión y utilización. El término de la licencia es de 30 días hábiles durante el receso escolar más prolongado. Cumplida la misma, el personal quedar a disposición de la autoridad mientras dure el receso indicado.

Los términos de esta licencia se computan por días hábiles calendario de manera que los días feriados y fines de semana no son contabilizados. Esto sucede para todo el personal, aún para aquellos cuya prestación de servicio se realice por horas de clase o en días discontinuos.

La Tabla 4 compara los días hábiles de licencia ordinaria según tramo de antigüedad para el régimen laboral de la Ley de Contratos de Trabajo (LCT) con el régimen del Estatuto Docente. Con una antigüedad promedio de 10 años en el sector privado la licencia es de 15 días hábiles mientras para los docentes es 30. Desde el inicio de la carrera, los docentes tienen más días hábiles de licencia ordinaria que el trabajador con la máxima antigüedad regido por la LCT.

La variación de la licencia según la LCT en comparación con el Estatuto que es plano con independencia de la antigüedad provoca diferencia con respecto al resto de los asalariados sino que también tendrá impacto en los costos dada la estructura de antigüedad del sector. Por ejemplo que un tercio de los trabajadores tengan menos de cinco años y cuenten con 30 días hábiles versus los días previstos por la LCT marca una primera diferencia.

Tabla 4. *Días de licencia ordinaria según tramo de antigüedad*

Tramo de Antigüedad	LCT		Estatuto Docente GCBA	Distribución de los docentes según tramo (% del total)
	Corridos	Hábiles		
Hasta cinco años	14	10	30	29
Cinco a diez años	21	15	30	13
Entre 10 y 20 años	28	20	30	16
Más de veinte	35	25	30	42
Total	NC	NC	NC	100

Fuente: Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa - Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en base a la legislación vigente.

A las vacaciones ordinarias se suman los días feriados no laborales previstos por la legislación nacional que arrojan una estimación del total de días hábiles según consigna la Tabla 5 donde se comparan el régimen previsto para el empleo municipal, con el previsto por el estatuto docente y la LCT. Con una

antigüedad promedio de 10 años en el sector docente la previsión de días es de 21 corridos según los regímenes alternativos.

Tabla 5. Estimación de los días hábiles según régimen laboral.

	Ley empleo Municipal GCBA – Ley 471	Estatuto Docente GCBA	LCT
Días en el año	365	365	365
Sábados y domingos	104	104	104
Feriatos	19	19	19
Días hábiles	244	244	244
Vacaciones (días hábiles)	15	30	15
Días laborables	229	214	229
Vacaciones adicionales	--	11	--
Días laborables netos	229	200	229

Fuente: DGECE-MEGC en base a la legislación vigente.

Además de las licencias ordinarias, el Estatuto, al igual que todas las leyes laborales, consideran otras licencias especiales que corresponden a causas extraordinarias y/o eventuales que justifican la ausencia. Estas licencias difieren en su tratamiento en distintos aspectos: cálculo de la tasa de reemplazo (100% del salario cuando se suplen, menos o nada), la duración posible (y, en algunos casos, si depende de la antigüedad), y el sostenimiento o no de algunos adicionales (siendo el más significativo el presentismo por ejemplo). En este sentido, la autorización y tipificación de la licencias se transforma en una tarea compleja que demanda ingeniería de parte de los departamentos de recursos humanos.

Las licencias especiales, extraordinarias, justificaciones y franquicias están normadas en el artículo 70 del Estatuto de la CABA y se detallan en la Tabla 6, en comparación con otros regímenes laborales. Si bien se contempla que el campo de actuación es diferente para el caso del empleo municipal y del empleo privado, dada la especificidad de la labor docente, hay determinadas licencias que son susceptibles de ser comparadas pues no tienen que ver con esa particularidad (por ejemplo, “cuidado de familiares enfermos”, “casamiento” o “defunción, entre otras.). Por ello, se agrega a la tabla anterior la comparación con Provincia de Buenos Aires no sólo por la cercanía geográfica sino también porque se refiere al mismo tipo de tarea.

Tabla 6. Comparación de regímenes de licencias según normativa vigente.

Tipo de licencia	LCT (Ley Nacional 20.744 y modif.)	Administración Pública de la CABA (Ley CABA 471 y modif.)	Estatuto Docente CABA (Ordenanza 40.593 y modif.)	Estatuto Docente Provincia de Buenos Aires (Ley PBA 10.579 y modif.)
Vacaciones	De 14 a 35 días corridos, según antigüedad	De 14 a 35 días corridos, según antigüedad	30 días hábiles a partir del primer día hábil de enero	De 30 a 40 días corridos, según antigüedad
Maternidad	90 días no pudiendo ser menos de 30 días corridos antes.	45 y 60 días corridos, antes y después del nacimiento	45 y 120 días corridos, antes y después del nacimiento respectivamente 10 días corridos para personal masculino y hasta 120 días corridos sin goce de haberes	135 días corridos, a partir del séptimo y medio mes de embarazo
Matrimonio	10 días corridos	10 días corridos	10 días hábiles	12 días hábiles para titulares y 6 días hábiles para suplentes.
Fallecimientos	De 1 a 3 días, según parentesco	3 días corridos, según parentesco	De 3 a 15 días corridos, según parentesco	De 3 a 5 días, según parentesco
Exámenes	2 días corridos, 10 al año	28 días hábiles por año	28 días hábiles por año	12 días hábiles por año para estudio y 1 día por examen
Afecciones comunes	Sin especificar	45 días corridos con goce de haberes y 45 días corridos sin goce de haberes	Hasta 45 días corridos por año	De 3 a 120 días corridos, según cargo y antigüedad
Afecciones de largo tratamiento	Sin especificar	Hasta 2 años de licencia	Hasta 2 años de licencia con goce íntegro de haberes y 1 año adicional con goce del 75% de los haberes. Más licencia Ley 3.333 en el caso de enfermedades crónicas o terminales que se incorporan a ésta	De 725 a 1095 días, según antigüedad. Los primeros 365 días con goce de haberes
Cuidado de familiar enfermo	Sin especificar	15 a 20 días corridos	Hasta 30 días hábiles por año	De 2 a 20 días, según cargo
Donación de sangre	Sin especificar	Sin especificar	De 1 a 3 días por año	Sin límite
Por motivos particulares	Sin especificar	Trámites particulares 4 días por año	6 días por año con goces de haberes	6 días por año sin goce haberes

Fuente: DGECE- MEGC en base a la legislación vigente.

A los efectos de poder traducir en casos concretos y facilitar la comprensión, en las Tablas 7 y 8 se realiza el ejercicio de tomar casos teóricos para ver la cantidad de días. Por ejemplo, a un docente con 10 años de antigüedad en CABA le corresponde el doble de vacaciones ordinarias (30 días hábiles) que a un empleado con la misma antigüedad enmarcado en la LCT o en la Administración Pública de la Ciudad.

Tabla 7. Comparación de licencias seleccionadas

	Estatuto Docente CABA	LC T	Empleado Municipal CABA	Estatuto Docente PBA
Rendir exámenes	28	10	28	22
Asistencia a congresos o jornadas de perfeccionamiento				6
Cuidado de familiar enfermo	30	15	15	20
Motivos particulares	6	--	--	6*
TOTAL	64	25	43	54

Nota: (*) esta licencia es sin goce de haberes.

Fuente: DGECE-MEGC en base a la legislación vigente.

A su vez, tomando como punto de referencia algunas licencias especiales de uso común y que pueden reiterarse todos los años (rendir exámenes por estudios en nivel superior, participación en jornadas o congresos, cuidado de un familiar enfermo, motivos particulares), podría contemplar 64 días hábiles de licencia, algo más de un tercio de los 180 días de clase que deben garantizarse por la Ley Nacional N° 25.864. Ello representa un 156% más que para el caso de un empleado enmarcado en la LCT, 49% más que un empleado de la Administración Pública de la Ciudad.

La Resolución N° 165/2011 del Consejo Federal de Educación (CFE) establece 190 días de clases. Los 64 días de inasistencia “justificada” representan el 33% de los días de clases con el consiguiente impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el caso de los docentes, estas licencias pueden incrementar si, por ejemplo:

- a. El docente, como consecuencia de sus actividades, sea convocado por organismos deportivos, educativos, científicos, artísticos o culturales. Estas licencias deben ser aprobadas por el Ministerio de Educación de la CABA y no tienen límite de días en el año. El docente se ve afectado por fenómenos meteorológicos de carácter excepcional que le impidan la concurrencia al trabajo (por ejemplo, una inundación). Estas licencias no tienen límites de días en el año.

- b. El docente sea citado/a por organismos nacionales, municipales o judiciales y deba concurrir ante ellas durante su horario de trabajo, o que en dicho horario debiera tramitar su inscripción en cursos organizados por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Estas licencias no tienen límites de días en el año.
- c. El docente se encuentre embarazada. En este caso, gozará de licencia 45 días antes del parto y 120 días corridos luego de producido el parto. Si se tratara de un embarazo de alto riesgo, la licencia podría durar todo el período de parto.
- d. El docente contrajera una enfermedad de largo tratamiento. En estos casos la licencia puede ser de hasta 2 años de licencia (en forma continua o discontinua) con goce íntegro de haberes y de 1 año adicional con goce del 75% de los haberes. En el caso de enfermedades crónicas terminales o crónicas invalidantes, la licencia de dos años es renovable en iguales condiciones con percepción íntegra de haberes, sin plazo de finalización, hasta que el agente se incorpore al régimen de jubilación docente o al régimen de jubilación por invalidez, según corresponda.

Tabla 8. *Licencias prolongadas o sin límites*

Causa	Días	Art. del Estatuto
Convocatoria de organismos deportivos, educativos, científicos, artísticos	Sin límite	70. o)
Ocurrencia de fenómenos meteorológicos de carácter excepcional	Sin límite	70. s)
Citación de organismos nacionales, municipales o judiciales y deba concurrir ante ellas durante su horario de trabajo, o que en dicho horario debiera tramitar su inscripción en cursos organizados por el MEGC	Sin límite	72
Enfermedades con largo tratamiento	Max 2 años	70. b)

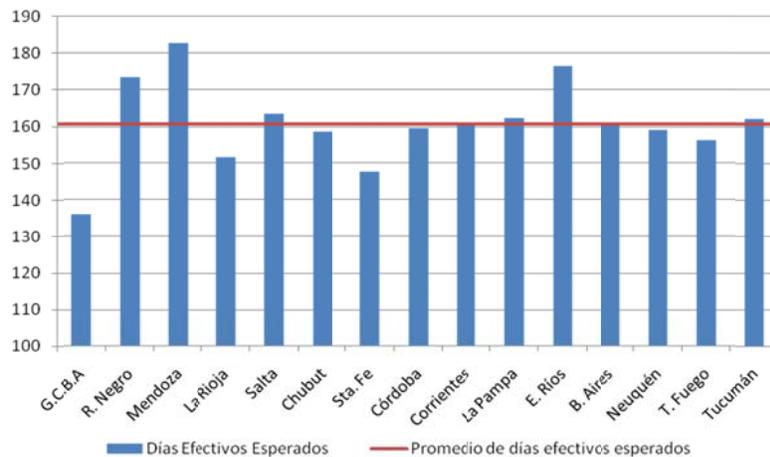
Fuente: DGECE-MEGC en base a la legislación vigente.

Un caso extremo de esta situación, se presenta cuando un docente que cubre una suplencia por, por ejemplo, 10 días, y anuncia a los 2 días de trabajo que tiene un embarazo de alto riesgo. En ese caso, aunque el titular se presente a los 10 días, por el artículo 73 del Estatuto, el suplente tiene derecho a licencia por maternidad hasta el parto y luego 120 días corridos más de licencia, con goce de haberes. En este caso, la licencia total puede ser de un año o más.

En términos generales, se puede destacar que muchos de estos rasgos son características propias de la regulación docentes. Sin embargo, según un estudio realizado por Morduchowicz e Iglesias (2001) CABA es una de las

jurisdicciones más laxas en el país (Gráfico 1). Según ese estudio que analiza varias legislaciones provinciales, el régimen regulatorio de CABA permisivas en término de las licencias previstas para los docentes.

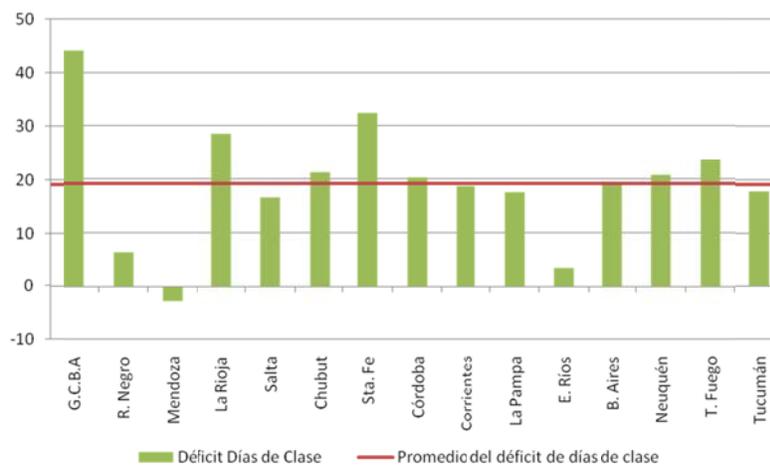
Gráfico 1. *Días efectivos esperados, según los regímenes de licencia de cada jurisdicción. Año 2001.*



Fuente: DGECE-MEGC en base a Morduchowicz e Iglesias (2001).

El traslado de los días esperados en términos de clases perdidas o déficits de días de clase vuelve los datos son más contundentes tal como muestra el Gráfico 2, ya que la jurisdicción aparece muy por encima de los días promedio perdidos para el conjunto de las jurisdicciones estudiadas.

Gráfico 2. *Déficit de días de clase, según los regímenes de licencia de cada jurisdicción. Año 2001.*



Fuente: DGECE-MEGC en base a Morduchowicz e Iglesias (2001).

4. El salario docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La estructura salarial en cualquier sector refleja los distintos aspectos que hacen al capital humano de las personas que desempeñan las tareas y de los establecimientos y en función de eso establece una estructura de salario absoluto y relativos entre categorías que refleje esos conceptos. Algunos de los aspectos previstos son, experiencia, niveles de responsabilidad y características de las unidades educativas donde se desempeña la tarea.

La estructura relativa, a su vez, debería estar fijada en forma explícita. Sin embargo, en relación con la capacitación y capital humano para el cargo, el estatuto debería reconocer la inversión en capital humano además del tiempo y esfuerzo necesario para cada cargo.

Por ejemplo es claro que existe una diferencia de salarios al inicio de la carrera según ciclo o nivel educativo. Existe una diferencia de salarios entre el maestro de grado y el profesor de nivel medio con veinte horas cátedra ya sea porque se considera que el título de profesor vale más o porque el nivel de responsabilidad es mayor (Morduchowicz, 2002) aunque no hay ningún motivo para suponer que la requieran.

En cuanto a la responsabilidad funcional del cargo están explícitamente reconocidas en los salarios básicos según la actividad sea de docencia, administrativa, de dirección y supervisión. Los cuatro principales escalones jerárquicos en que se organiza el Escalafón Docente porteño para el nivel primario común: el Maestro de Grado, Maestro Secretario, Vicedirector y Director muestran de alguna forma esa distancia y cómo, fruto de esas negociaciones se ha modificado a través del tiempo.

Tabla 9. Salario Relativo según nivel de responsabilidad de jornada simple y sin antigüedad. Años 2001 y 2014.

Cargo Nivel Primario	Básico 2001		Marzo 2014	
	Pesos	Índice MG=100	Pesos	Índice MG=100
Maestro de Grado (MG)	213	100	3.651	100
Maestro Secretario	245	115	4.028	110
Vicedirector	282	132	4.506	123
Director	324	152	4.997	134

Fuente: DGECE-MEGC en base a Morduchowicz (2002) y UTE-CTERA.

4.1. La conformación del salario

La retribución mensual del personal docente según el Artículo 118 del Estatuto Docente engloba dos conceptos: salario básico y básico ampliado. El salario básico tiene que ver con la calificación del docente (sus títulos, diplomas

y requisitos) y la función/responsabilidad del cargo que ocupa (sea frente a alumnos, funciones administrativas, directivas o de supervisión).

El salario básico tiene como base una unidad de cálculo o numerario que es el cargo índice. El estatuto define los básicos al establece los puntajes por cargo en función de ese índice en el escalafón.

La normativa prevé, por su parte, la existencia de una garantía mínima que es el concepto equivalente al salario mínimo en el sector. Aquellos cargos sin antigüedad se encuentran por debajo de este piso salarial por lo cual los docentes en esta condición perciben esta garantía mínima. A medida que se acumula antigüedad y el docente comienza a superar ese nivel de garantía mínima, deja de percibirla.

Esta garantía mínima tiene por objetivo sostener un ingreso mínimo de subsistencia del docente, definición que no está asociada al cargo sino a las necesidades personales del docente y su grupo similar. Tiene, entre sus ventajas, la de atraer docentes a la profesión dado que su existencia sitúa el salario inicial por encima del salario de otras profesiones.

Sin embargo, del lado negativo achata la escala salarial dado que el docente puede ganar durante cinco o seis años el mismo ingreso que recién va a superar el nivel de garantía mínima cuando la antigüedad (o sea el paso de los años les permita el crecimiento por arriba de ese piso).

El básico ampliado por su parte incluye los adicionales ligados a la tarea –y no, necesariamente, al cargo- que sí o sí se cobran y que pueden variar en distintas dimensiones. Puede ser:

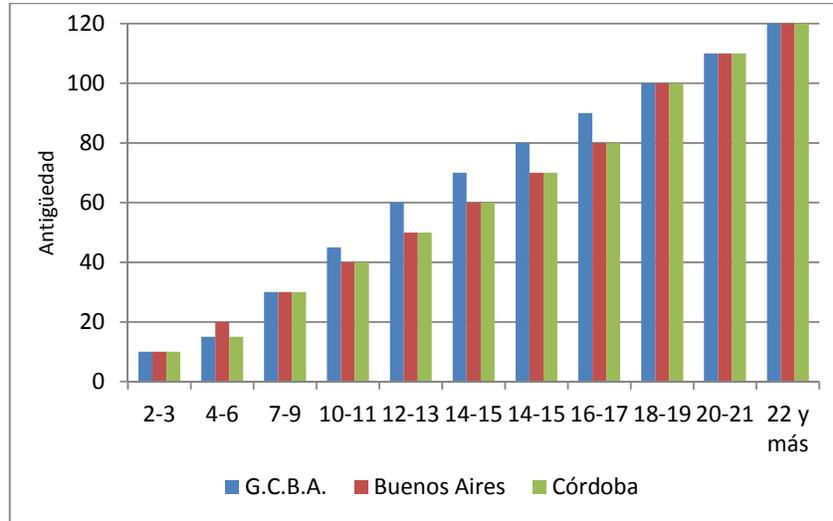
- a. Remunerativo (es decir, aportan a la seguridad social) o no;
- b. Monto fijo o variable (el mismo para todos o en proporción del salario);
- c. Bonificable (es decir, que se calcula del pago por antigüedad) o no.

4.2. La bonificación por antigüedad

En todos los sistemas educativos es reconocida con incrementos en el sueldo escalonados con el paso del tiempo en ejercicio de la carrera. La forma de remunerarla, tradicionalmente, ha sido por la vía del pago de un adicional por *antigüedad*.

Si bien este pago intenta reconocer el incremento en el capital humano del docente tiene el problema que al utilizar la *antigüedad* como parámetro para medir y remunerar la *experiencia* se está suponiendo que aumenta con el solo transcurso del tiempo.

Gráfico 3. Escala de bonificaciones por antigüedad (% del Salario Bruto Remunerativo)



Fuente: DGECE-MEGC en base a la legislación vigente y Morduchowicz (2002).

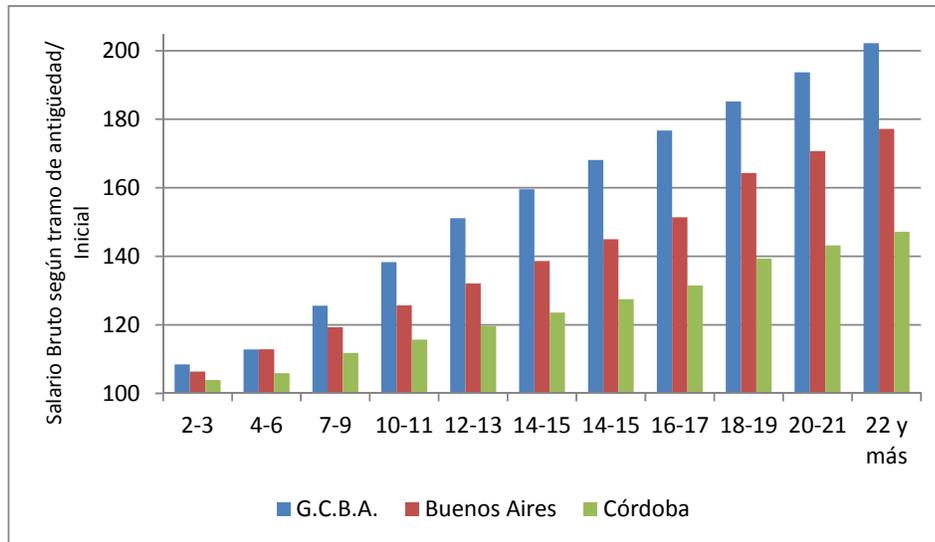
No existe una recomendación teórica sobre cómo debe ser fijado el adicional por experiencia y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) recomienda para el caso de los docentes es de un rango de entre los 10 y los 15 años. En Ciudad de Buenos Aires (Gráfico 3), la bonificación por antigüedad se incrementa por tramos de alrededor de dos o tres años hasta alcanzar los 22 de antigüedad⁴.

La estructura de la bonificación por antigüedad o lo que es lo mismo, el reconocimiento a la experiencia, para el mismo sector se logra para distinta altura de la carrera y se retribuye en un porcentaje diferente en las distintas jurisdicciones (Gráfico 4).

El hecho que se definen a distintas alturas de la carrera obviamente tiene consecuencias fiscales. El que el pago de la antigüedad máxima suceda cuatro o cinco años antes que en otras jurisdicciones (como sucede en CABA) es un dato importante para un sector cuyo gasto en personal representa el 80/85% del gasto total.

⁴ De esta comparación surge que la escala de remuneración de antigüedad de la Ciudad implica un mayor costo debido a que el porcentaje máximo (120%) se alcanza dos años antes que en las provincias incluidas. A la vez, al interior de la escala, algunos porcentajes de remuneración se alcanzan tres años antes que en el resto (por ejemplo, el 70% y 80%).

Gráfico 4. Relación entre Salarios Bruto por Antigüedad con respecto al inicial



Fuente: DGECE-MEGC en base a la legislación vigente y Morduchowicz (2002).

El pago por antigüedad no representa linealmente un porcentaje del salario sino que depende de la estructura de los adicionales y lo que en cada momento del tiempo la misma jurisdicción considera base para el cálculo de la misma. Como se puede ver en la tabla siguiente, en el cálculo de la base a los efectos de la bonificación por antigüedad ha habido cambios en el tiempo. Se puede, así, introducir distorsiones entre lo deseado en la norma como reconocimiento a la experiencia y lo que en la práctica sucede. Esta distorsión puede suceder en dos dimensiones.

Tabla 10 - Porcentaje del salario bruto del maestro de grado con 10 años de antigüedad base para el cálculo de la antigüedad.

Período	% del salario válido a los efectivos del pago por antigüedad (bonificables)
jun 1992 - jun 1998	91
jul 1998 - ene 2003	86
feb 2003 - oct 2005	76
nov 2005 - dic 2012	93
ene 2013 - dic 2013	80

Fuente: DGECE-MEGC en base a Copes (2014).

En primer lugar, dado que el salario bruto bonificable (la base de cálculo) cambia a través del tiempo en cada provincia en cada negociación paritaria (como fruto de los adicionales que se negocian y cómo se definen y/o actualizan y/o consideran en términos de su liquidación), entonces la base de

cálculo cambia dentro de la misma jurisdicción en el tiempo y por ende se modifica lo que representa en términos del salario percibido.

El segundo punto es que hace difícil la comparación entre provincias. No todas tienen la misma estructura del salario conformado, es decir no se bonifican los mismos conceptos, aún parezcan ser los mismos componentes o adicionales del salario bruto. Ciudad de Buenos Aires es la jurisdicción en la que menos distorsión se introduce como fruto del mecanismo de conformación del salario (Morduchowicz, 2002).

Tabla 11. Diferencia entre la máxima retribución teórica y efectiva de la antigüedad. En porcentajes. Año 2001.

	GCBA	Provincia de Buenos Aires	Córdoba
Antigüedad a la cual se alcanza el máximo	22	24	24
a. Porcentaje máximo teórico	120,0	120,0	120,0
b. Porcentaje máximo efectivo	102,2	77,2	47,2
a-b. Diferencia (en puntos porcentuales)	17,8	42,8	72,8

Fuente: DGECE-MEGC en base a Morduchowicz (2002).

4.3. Los adicionales en el Estatuto Docente de CABA

La cantidad de situaciones y conceptos por los que se puede abonar pago de adicionales son múltiples. En la medida que se fueron identificando nuevas necesidades en el sistema educativo se optó por en lugar de formar y complementar los conocimientos de los docentes por contratar especialistas de distintas disciplinas para cumplir cada nueva función emergente (preceptores, bibliotecarios, etc.).

En la CABA existen al menos ocho tipos de incentivos comunes a todos los cargos. Esto incluyen adicionales por tarea (por ejemplo, presentismo) y otros conceptos como el Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID).

4.3.1. Adicional por presentismo

El adicional por presentismo tiene por objeto “estimular la continuidad en el esfuerzo a la prestación del servicio educativo”. La existencia si bien extendida no posee justificativos teóricos dado que se trata de un pago por la presencia física, presencia que es indispensable para el cumplimiento de la tarea.

Sin embargo desde el punto de vista del control del esfuerzo encuentra justificación. Así, dadas las dificultades en controlar la presencia y al comportamiento oportunista que pueden tener algunos individuos, es que se

desincentiva el ausentismo y se desfavorece el uso de alguna de las licencias previstas en el Estatuto.

Este tipo de licencias tiene dos costos económicos: en primer lugar, el costo de oportunidad por el pago de –por ejemplo– un día de trabajo cuya contraprestación (laboral) no se obtuvo y, por el otro, el costo adicional (que incluye la gestión administrativa) asociado a la necesidad de contratar un suplente que depende de la longitud de las mismas y del nivel de gestión.

En el análisis anterior se ignoran los costos más importantes, los costos en términos del aprendizaje de los alumnos. Las ausencias impactan en el proceso educativo y afectan la discontinuidad de la tarea frente al aula. Implica en muchos casos, el de las licencias cortas que no requieren ni permiten suplencia que el equipo directivo u otros docentes, eventualmente, se hagan cargo de las tareas del ausente con la consiguiente sobrecarga dado que no está previsto el pago de horas extras como sucede en otras actividades.

Morduchowicz (2002) destaca la necesidad de desincentivar el ausentismo justamente como una de las diferencias centrales del mercado laboral educativo en relación con otros sectores de actividad donde se generan discusiones por pagos por productividad.

4.3.2. Adicionales generales

Los pagos en términos de adicionales no remunerativos (material didáctico) representan entre el 2% y el 3% del salario bruto de un maestro sin antigüedad de jornada completa o jornada simple, respectivamente. Esta suma se paga igual a todos los docentes con independencia de la cantidad de alumnos que tienen a cargo y se pagan incluso a docentes en cargos que no están al frente de alumnos o que se desempeñan en la administración central.

Existe un adicional a nivel nacional que fue creado por Ley N° 25.053 como un fondo de compensación de salarios docentes, el FONID. El monto se mantuvo constante durante 2013 y fue de \$255 para cargos de jornada simple y de \$510 para cargos de jornada completa. El monto es el mismo independientemente del cargo. Así, maestros y directores reciben el mismo pago por FONID mientras que los supervisores perciben el pago del cargo de jornada completa.

4.3.3. Adicionales por funciones especiales

Para aquellos docentes que desempeñan funciones en determinados establecimientos se agregan otros adicionales, otros dos para aquellos que ejercen como miembros de las Juntas de Disciplina o Calificación y uno para los supervisores por movilidad. En el caso de los adicionales para maestro en

escuelas de recuperación es (15%) remunerativo y no bonificable con lo cual se podría deducir que no importa la acumulación de capital humano en el caso de estos docentes y que esa experiencia no “paga” que como señal va en la dirección de desincentivar la participación en el sector.

4.3.4. Adicionales por situaciones personales

Finalmente, existen otros adicionales que responden a situaciones personales del docente; por ejemplo subsidios por matrimonio, pre-natalidad, natalidad, escolaridad y carga de familia que o siguen las reglas de la normativa laboral general o, agregan derechos sobre lo ya establecido.

4.4. Los salarios relativos

La estructura de salarios relativos tiene un primer punto de referencia en la fijación de los valores índices y como se percibe la estructura entre ellos; la relación de cada cargo con respecto al cargo índice. Sin embargo, al existir adicionales que conforman un salario como el descrito en la Tabla 12 las comparaciones no son directas.

El peso de cada componente va cambiando de acuerdo con el cargo y la antigüedad alterando el salario relativo entre distintos cargos y aún para el mismo cargo dado que la misma tarea puede tener remuneraciones hasta un 60% diferente.

Tabla 12. Conformación del salario docente

Concepto	Características
Sueldo Básico	Remunerativo
Bonificación por Antigüedad	Porcentaje que depende de la antigüedad
Adicional Salarial Docente (Presentismo)	Remunerativo y No Bonificable
Suma Fija no remunerativa docente	Variable según cargo (Bonificable)
Suma Fija Remunerativa No Bonificable Decreto N° 483/05	Según duración de la jornada y HC
Material Didáctico	No Bonificable y no remunerativo
FONID	Suma fija por cargo y HC

Fuente: DGECE-MEGC en base a la legislación vigente.

De acuerdo con la estructura actual, los salarios de bolsillo de los docentes se mantienen con variaciones menores hasta los 10 años de antigüedad en la función, y recién en ese momento comienzan a mostrar una tendencia creciente, fundamentada por el mayor peso del componente del pago por antigüedad.

En julio de 2013, el salario básico de un maestro de jornada completa era de \$2.850. A este valor se le suman otros \$6.720 en concepto de

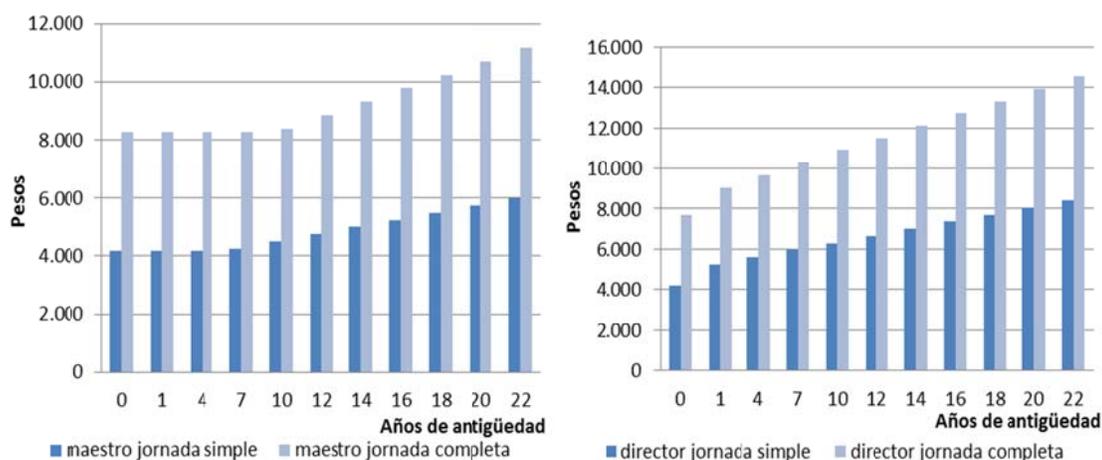
adicionales para llegar al salario bruto de \$9.570, que, luego de las deducciones, se transformarán en \$8.272 de salario de bolsillo.

Ese salario se mantiene constante (salvo incrementos salariales para todas las categorías y cargos) hasta que el docente llegue a los 4 años de antigüedad en la actividad, ya que el pago adicional por antigüedad se compensará con reducciones de algunos adicionales (el pago de garantía mínima).

De esta forma, cuando el docente alcance 10 años de antigüedad en la actividad, su salario de bolsillo será sólo 1,5% mayor que el que percibía apenas se inició en la actividad lo cual es desalentador desde el punto de vista del esfuerzo. De la misma forma, Un docente con 22 años de antigüedad percibe una remuneración 35% superior a un docente que recién se inicia y un 33% superior a la de un docente con 10 años de antigüedad.

En el caso de funciones directivas, los incrementos salariales se producen a la misma tasa a medida que el director tiene más antigüedad. Considerando el salarios de bolsillo, la remuneración que perciben los directores se incrementa un 26% cuando tienen 4 años de antigüedad, 42% cuando tienen 10 y 90% cuando alcanzan la antigüedad máxima (22 años), siempre en relación al salario inicial.

Gráfico 5. CABA, Nivel Primario. Salario docente de bolsillo, por cargo y años de antigüedad. Julio de 2013. En pesos corrientes.



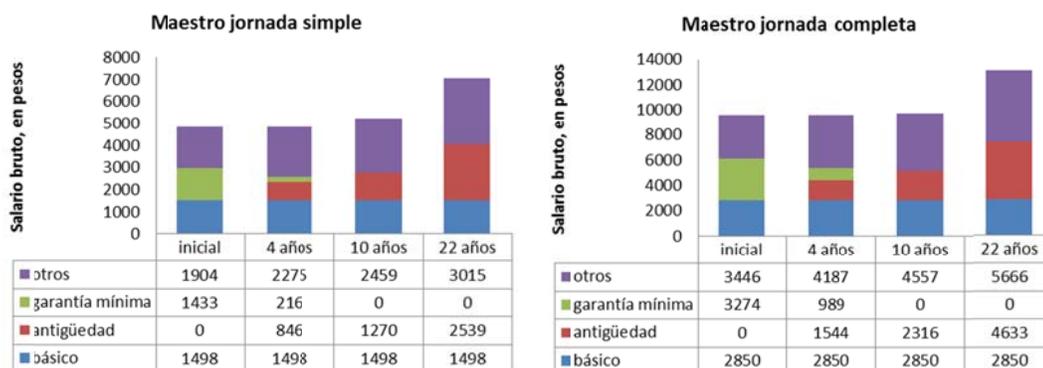
Fuente: DGECE-MEGC en base a Dirección General de Personal Docente y no Docente (DGPdND)–MEGC.

4.5. Los componentes del salario a través del tiempo

Al observar la evolución del salario docente en los últimos 20 años queda de manifiesto que el peso relativo de la antigüedad en el salario bruto del docente se ha incrementado sustancialmente desde el año 2006. Esto ha sido fruto de los cambios que se han ido produciendo en el salario y que se encuentran reflejados en la Tabla 13.

A medida que crece la antigüedad, el componente de pago por antigüedad va ganando peso y llega a representar el 36% o el 35% del salario bruto del maestro de jornada simple o completa, respectivamente.

Gráfico 6. CABA, Nivel Primario. Salario docente, por cargo, por componente según años de antigüedad. Julio de 2013. Pesos corrientes.



Fuente: DGECE-MEGC en base a DGPDyND - MEGC.

El patrón ha ido cambiado en el tiempo. A modo de ejemplo, en el año 1992 el pago por antigüedad representaba el 24% del salario de un maestro de jornada simple con 10 años de antigüedad; porcentaje que se redujo al 20% en el año 2003, subió al 33% en el año 2006 para estabilizarse en ese valor.

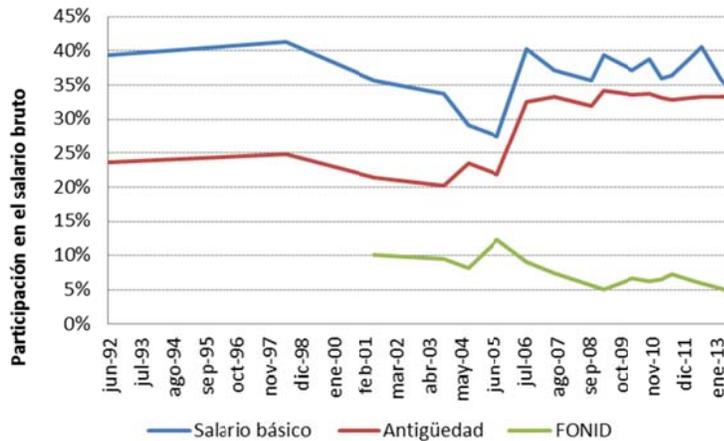
Tabla 13. Modificaciones en el salario docente para el período 1992-2013

Año	Aumento del Índice	Adic. R NB	Adic. NR NB	Adic. Sueldo Básico	Adic. R B	Adic. NR NB a R NB	Adic. R NB a RB	Aumento Adicional RB	Salario Mínimo	Aumenta Aporte Personal	Material Didáctico	Se deroga un Adic. R NB	Se deroga un Adic. NR B
1992	sí												
1993													
1994													
1995													
1996													
1997													
1998		sí											
1999													
2000													
2001										sí			
2002										sí			
2003			sí							sí			
2004				sí		sí	sí						sí
2005	sí	sí					sí		sí	sí		sí	
2006	sí							sí	sí				
2007	sí							sí	sí	sí			
2008	sí	sí						sí	sí				
2009	sí							sí	sí			sí	
2010	sí							sí	sí	sí			
2011	sí							sí	sí		sí		
2012	sí			sí				sí	sí		sí		
2013	sí				sí			sí	sí		sí		

Nota: R: remunerativo; NR: No Remunerativo; B: Bonificable; NB: No Bonificable.

Fuente: DGECE-MEGC en base a Copes (2013).

Gráfico 7. CABA, Nivel Primario. Participación de los componentes del salario bruto, maestro de jornada simple con 10 años de antigüedad.



Fuente: DGECE-MEGC en base a DGPDyND - MEGC.

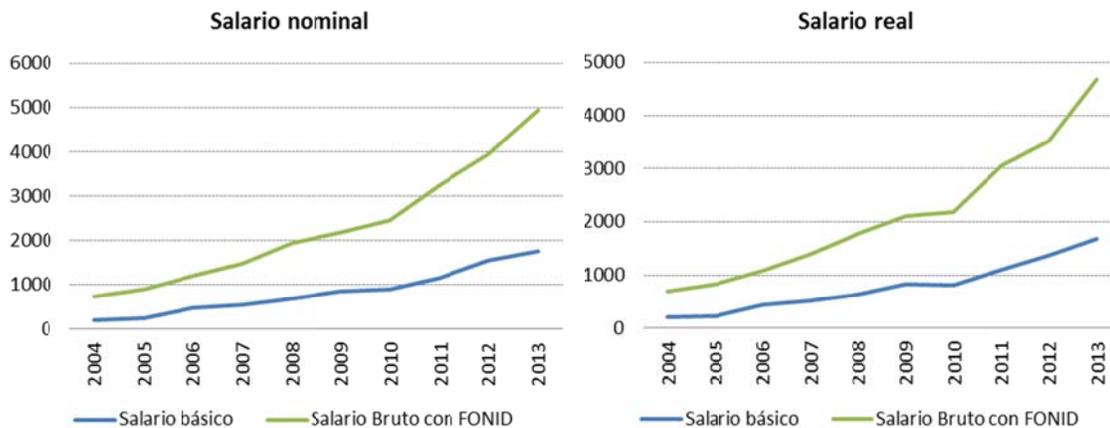
4.6. La evolución del salario docente

El salario docente experimentó continuos aumentos en los últimos años, tanto en términos nominales como en términos reales. Desde 2004, el incremento del salario docente fue, en promedio, del 23% anual para el salario bruto y del 26% anual para el caso del salario básico.

Los mayores incrementos porcentuales interanuales del salario básico se verifican en los años 2006 y 2012. En 2005 un maestro de jornada simple tenía un salario básico de \$246,38, cifra que se incrementa a \$488,8 al año siguiente. En esos mismos años, el salario bruto, para un maestro con 10 años de antigüedad era de \$895,62 y de \$1.212,96, respectivamente, lo que representa un aumento del 35% (el mayor incremento desde 2004).

En los últimos 3 años (2011 a 2013), el incremento interanual del salario nominal fue del 26% para el salario bruto y del 25% para el básico; en términos reales, el salario aumentó 27,6% y 29,4% según se considere el salario básico o bruto, respectivamente. Cabe aclarar que el cálculo del salario real se realizó considerando el Índice de Precios al Consumidor (IPC) que publica mensualmente el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC).

Gráfico 8. CABA, Nivel Primario. Salario básico y bruto, maestro de jornada simple con 10 años de antigüedad, en pesos corrientes.



Nota: el salario real fue calculado deflactando el salario nominal por el Índice de Precios al Consumidor (IPC) del INDEC.

Fuente: DGECE-MEGC en base a DGPDyND - MEGC.

4.7. Los salarios relativos

El cargo de director puede suponer un ingreso hasta un 100% superior al del salario inicial (sin antigüedad) de un docente de jornada simple, y hasta un 76% en jornada completa.

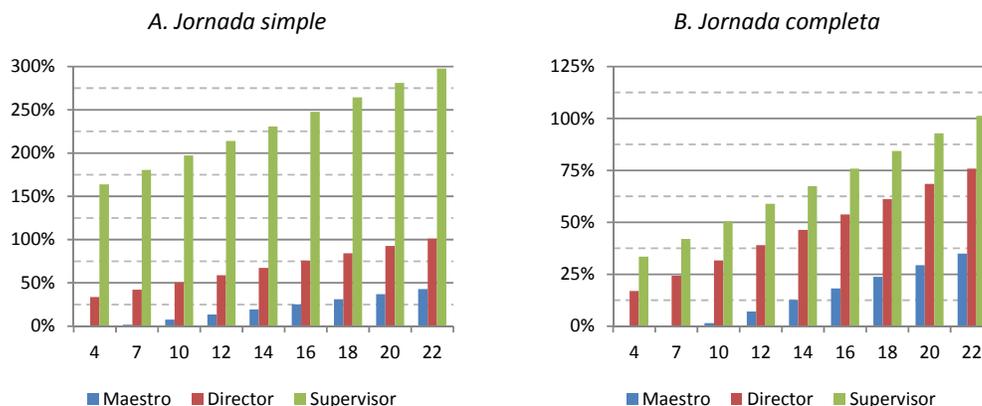
Para una misma antigüedad y dedicación jornada simple, el cargo de director percibe un 40% más de remuneración que el docente. El porcentaje anterior se reduce al 30% en el caso de la jornada completa. Cabe mencionar también que para el caso de la dedicación jornada simple, el director con 7 años de antigüedad percibe una remuneración equivalente a la de un docente con 22 años de antigüedad.

Asimismo, un director con 10 años de antigüedad percibe un salario de bolsillo igual a un maestro de jornada completa con 22 años de antigüedad, mientras que su ingreso es 30% superior al de uno con 10 años de antigüedad y un 14% inferior al de un supervisor.

En el caso de los supervisores, la remuneración puede ser hasta un 300% superior al docente de jornada simple y 100% respecto del docente de jornada completa. Al considerar el salario a igual años de antigüedad (a partir de los 10 años), el cargo de supervisor percibe, en promedio, una remuneración de un 49% superior a la de un docente de jornada completa y del 14% en relación con el director de jornada completa. Estos porcentajes son del

178% y 98% respecto de los cargos de docentes y directores de jornada simple, respectivamente.

Gráfico 9. CABA, Nivel Primario. Salario de bolsillo respecto del salario docente inicial, por tipo de jornada, cargo y años de antigüedad. Julio de 2013. En porcentajes.



Fuente: DGECE-MEGC en base a DGPDyND - MEGC.

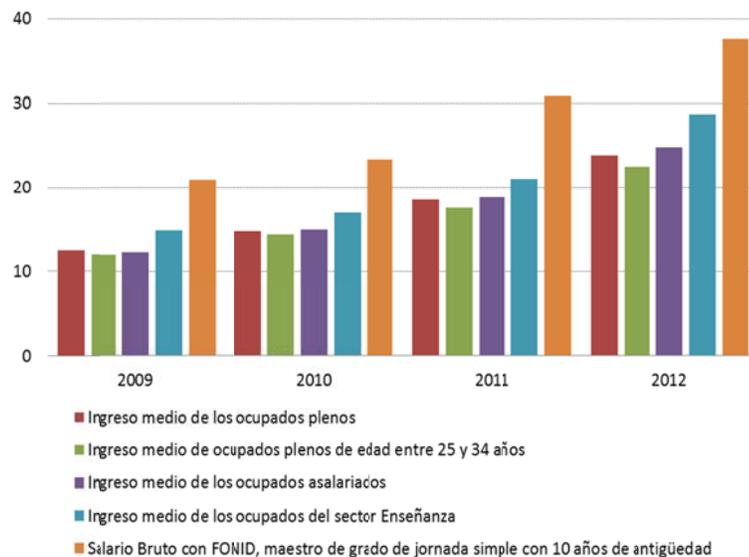
4.8. Salario docente y salario promedio de la economía

Al observar la evolución del salario docente en relación con el ingreso medio de los ocupados y asalariados para el período marzo 2009 a julio de 2012 (último dato disponible) se observa que el salario de un maestro de grado de jornada simple, con 10 años de antigüedad, creció 96% entre marzo de 2009 y julio de 2012 y se ubica por encima de los ingresos medios de los ocupados plenos, los asalariados y los ocupados plenos de edad entre 25 y 34 años y es inferior al de los ocupados en el sector Enseñanza.

En el período 2009-2012 el ingreso de los docentes (jornada simple con 10 años de antigüedad) fue, en promedio, 6% superior al de los ocupados plenos, 11% superior al de los ocupados plenos de edad entre 25 y 34 años y 5% superior al de los ocupados asalariados. Asimismo, fue 10% inferior al ingreso promedio de los ocupados en el sector Enseñanza.

Al comparar las remuneraciones por hora de los trabajadores en relación con las de los maestros de la CABA se observa que lo percibido por los maestros ha sido mayor a lo largo de todo el período considerado. Así, los ingresos por hora de los maestros de jornada simple, fueron, en promedio, 62% superiores a los de los ocupados plenos, 59% superiores a los de los ocupados plenos de edad entre 25 y 34 años, 63% mayores a los de los ocupados asalariados y 73% mayores a los de los trabajadores ocupados del sector Enseñanza.

Gráfico 10. CABA. Evolución de la remuneración por hora, en pesos corrientes, de los maestros y otros ocupados. Años 2009-2012



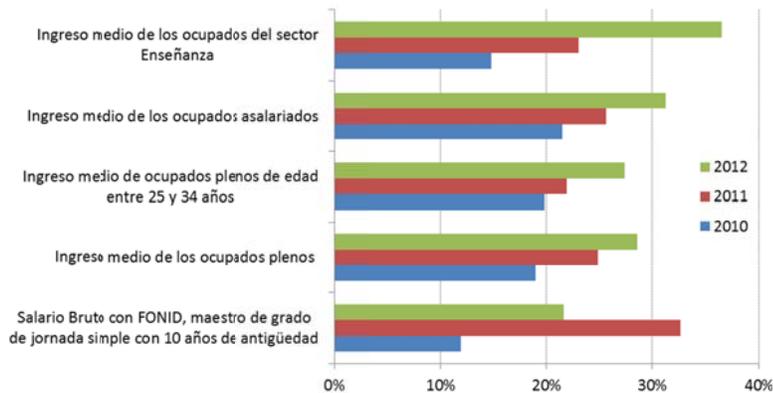
Nota: el cálculo de las remuneraciones por hora se realizó dividiendo el pago mensual por la cantidad de horas reloj mensual trabajado. En el caso de los ocupados plenos, ocupados asalariados y ocupados del sector Enseñanza se supuso una jornada laboral diaria de 8 horas mientras que en el caso de los maestros de jornada simple se consideró una jornada semanal de 35 horas cátedra que equivalen a 26,25 horas reloj semanales (5,25 horas reloj diarias).

Fuente: DGECE-MEGC en base a DGPDyND – MEGC y Dirección General de Estudios y Estadísticas Laborales – Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social de la Nación.

De la misma forma, las diferencias entre las remuneraciones de los maestros de la CABA y otros grupos de trabajadores se mantuvieron con pocas oscilaciones desde 2009. En este período hubo distintas tendencias. Entre 2009 y 2010 los maestros de jornada simple fueron el grupo de trabajadores que recibió un menor aumento porcentual de sus salarios, con 11,9% de incremento. Esta situación se revierte en el año 2011 cuando los maestros, de jornada simple y completa, recibieron 32,6% y 33,8% de aumento en sus salarios, respectivamente, convirtiéndose así en el grupo de ocupados que experimentó el mayor incremento salarial en comparación con los demás grupos (ocupados plenos, asalariados y trabajadores de la enseñanza).

En el año 2012, los maestros volvieron a tener incrementos inferiores a los del resto de los ocupados. Cabe destacar, sin embargo, que estos incrementos (nominales) fueron muy superiores a la tasa de inflación calculada a partir del IPC del INDEC.

Gráfico 11. CABA. Incrementos interanuales de las remuneraciones corrientes, en porcentajes. Años 2010-2012.



Fuente: DGECE-MEGC en base a DGPDyND – MEGC y Dirección General de Estudios y Estadísticas Laborales – Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social de la Nación.

5. Una agenda para el debate

A pesar de lo tentadora que suena el considerar en cada discusión paritaria solo la cuestión salarial, la realidad es que la estructura salarial no es el único aspecto que rodea a la cuestión docente. Es tan sólo una de las dimensiones a tenerse en cuenta.

Sólo en el análisis salarial existe una multiplicidad de aspectos a abordar: ¿Qué valor corresponde al básico que atrae a la profesión y permite un nivel de vida razonable desde el inicio de la carrera?; ¿Cuáles son los conceptos que se supone remunera el salario: son las calificaciones, la experiencia, el nivel de responsabilidad, la estructura de los sistemas educativos o hay alguna otra? Discutir cada concepto implica discutir como señala Morduchowicz (2002) la cobertura del valor de la fuerza de trabajo, hasta cuestiones tales como la relación alumnos/docentes, la evolución y magnitud de la demanda educativa, cantidad de horas teóricas y efectivas de trabajo, la disponibilidad de recursos fiscales, la evolución y magnitud de la propia oferta de maestros y adicionales y demás beneficios no monetarios entre ellas el régimen de licencias.

Por su parte, en el intento de recomponer las remuneraciones y ante la escasez de recursos, se fueron creando pagos adicionales a los salarios. Estos adicionales cambian la estructura y su variación final dependerá de la interacción de: a) la posición que ocupen los maestros en cada rango de antigüedad y en la carga horaria tipificada en la grilla de remuneración; b) la proporción en que participen los conceptos no bonificables dentro del básico ampliado.

El actual diseño de carrera docente sólo permite que el docente ascienda a otros puestos que lo alejan del aula; el modo de acceso a un cargo superior fomenta el credencialismo y la acumulación de años; dentro del mismo cargo, la única diferencia en la remuneración entre los docentes es la antigüedad o adicionales ligados a situaciones personales; el régimen salarial está desvinculado de las actividades desarrolladas en las escuelas; y los adicionales existentes sólo contribuyen a distorsionar la pirámide. Sin embargo, los docentes tienen otros beneficios no salariales muy particulares como mayores períodos de vacaciones, y mayor estabilidad laboral.

Por lo que se ha señalado es muy difícil de comprender los incentivos subyacentes para alguien que pretenda entrar a la docencia. Hace algunos años Morduchowicz (2002) sintetizaba la complejidad que reviste entender cómo interactúan actualmente bonificaciones, adicionales y antigüedad cuanto le contestaba alguien que comienza la docencia (Anexo I).

Las negociaciones paritarias deben alimentar la discusión nacional sobre cómo lograr atraer, retener y desarrollar la buena docencia en nuestras escuelas. Este objetivo no es de tarea fácil. Sería un error considerar soluciones simplistas como el inmovilismo o la idea de “sacar ya” a decenas de miles de docentes y reemplazarlos por otros profesionales que supuestamente contarían con las competencias y disposición necesarias para enseñar.

Por ejemplo, hay consenso en señalar que la formulación de propuestas de una estructura salarial docente debería contemplar que el sistema de remuneraciones: a) provea incentivos por mayores niveles de conocimiento, pericia pedagógica y perfeccionamiento que tiendan a renovar sus conocimientos en su campo de acción; b) estimule la retención de profesionales con mayor experiencia; c) contemple alguna/s medida/s de carga de trabajo y; d) aliente a los docentes de mayor mérito.

Cualificar la formación y servicio de los docentes es un tema a traer al debate. Los intentos de estos últimos años por transformar la calidad de la formación de las carreras de pedagogía: ¿Son suficientes? ¿Los soluciona la instalación de un examen obligatorio de habilitación profesional que deban rendir y aprobar los futuros profesores? Esta cuestión parece tan importante como la generación de una mejor oferta de formación en servicio, que se haga cargo de las necesidades de actualización pedagógica y curricular que poseen hoy los casi 80 mil docentes frente al aula.

El patrón de crecimiento en la carrera tiene varios significados para los docentes ya que implica oportunidades de progreso, tanto dentro como fuera del aula, así como enfoques escalonados que permiten obtener la titularidad.

Cada fase de crecimiento viene con cambios en las responsabilidades de los maestros, las expectativas, los soportes, y las recompensas.

Por lo tanto, la estructura salarial debería ser coherente con ese diseño y reflejar el plan de compensaciones monetarias a los miembros individuales del grupo de empleados que la conforman.

Transformar la carrera docente es la piedra angular para garantizar una docencia de alta calidad. Si bien no se puede negar la importancia de un piso salarial básico como un punto de partida indispensable, es necesario proveer un desarrollo profesional, formación en el lugar de trabajo y patrones de crecimiento en la carrera que guarden relación con la tarea a encarar.

6. Bibliografía consultada

Chetty, R., Friedman, J. & Rockoff, J. (2011). "The Long-Term Impact of Teachers: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood." NBER Working Paper #17699. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (NBER).

Confederación de Educadores Argentinos (CEA) (2010) "Formación y entrenamiento sindical para dirigentes, delegados y afiliados del sector docente: la regulación del trabajo de enseñar". Buenos Aires: CEA. Disponible en <http://cea-arg.org.ar/WP2/wp-content/uploads/2011/02/CUADERNILLO-FORMACION-SINDICAL-IV.pdf> (consultado por última vez el 26/08/2013).

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) (2009) "Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas". Buenos Aires: CTERA. Disponible en http://www.ctera.org.ar/index.php?option=com_k2&view=item&task=download&id=202&Itemid=28 (consultado por última vez el 26/08/2013).

Copes, A. (2013) "El Salario Docente en la Ciudad de Buenos Aires. Junio 1992 – Diciembre 2012", Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Danielson, C. (2007), *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*, 2nd Edition. ASCD. Estados Unidos.

Fehr, E. & Falk, A. (2002), "Psychological foundations of incentives", *European Economic Review* 46 (2002) 687 – 724.

Feldfeber, M. (2007) "La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la "agenda educativa" en América Latina", en *Educação&Sociedade*, vol. 28, núm. 99, pp. 444-465.

Figlio, D. N. (1997). "Teacher Salaries and Teacher Quality". In: *Economics Letters*, 55 (2), 267-271.

Hanushek, E. A., Kain, J.F. & Rivkin, S.G. (1998). "Teachers, Schools and Academic Achievement". NBER Working Paper 6691, August 1998.

Hanushek, E. A., Kain, J.F. & Rivkin, S.G. (2003). "Why Public Schools Lose Teachers". *Journal of Human Resources*.

IIFE-UNESCO Buenos Aires (2010) "Ideas, opiniones y expectativas de los docentes en Argentina. Estudio nacional sobre los docentes de los niveles Inicial, Primario y Secundario". Presentación Powerpoint.

Kane, T. (2014). "A Flexner Report on Teacher Preparation". Brookings Institution. Disponible en: <http://www.brookings.edu/blogs/brown-center-chalkboard/posts/2014/04/09-reinventing-teacher-preparation-kane> (consultado por última vez el 3/07/2014).

Morduchowicz, A. (2002) "Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes". PREAL. Disponible en: http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones/PREAL%20Documentos/Morduchowicz_23espa%C3%B1ol.pdf (consultado por última vez el 26/08/2013).

----- (2009). "La oferta, la demanda y el salario docente: modelo para armar". Documento PREAL Nº 45. Buenos Aires, Disponible en <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones/PREAL%20Documentos/PREAL%20N%C2%BA%2045.pdf> (consultado por última vez el 2/07/2014).

----- (2011) "Diseño y experiencias de incentivos salariales docentes". PREAL. Disponible en <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%5CPREAL%20Documentos/PREALDOC55.pdf>(consultado por última vez el 26/08/2013).

PREAL (2004) "Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño". Santiago de Chile: PREAL. Disponible en <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones/Libros/maestalnuevpersp2004.pdf> (consultado por última vez el 26/08/2013).

Rivas, A. (2004) "Gobernar la educación: estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas". Buenos Aires: Granica.

Sanders, W. L. & Rivers, J. C. (1996). "Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement." Research Progress Report. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.

Tedesco, J.C y Tenti Fanfani, E. (2002) "Nuevos tiempos y nuevos docentes". Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Disponible en http://www.iipe-buenosaires.org.ar/system/files/documentos/ndocentes_tenti-tedesco.pdf (consultado por última vez el 26/08/2013).

Tenti Fanfani, E. (2005) "La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay". Buenos Aires: Siglo XXI / IIPE-UNESCO / Fundación OSDE.

----- (2008) "Sociología de la profesionalización docente", ponencia presentada en el Seminario Internacional del Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CIEP) *Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar*, 2-6 de junio de 2008, París, Francia. Disponible en <http://www.ciep.fr/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf> (consultado por última vez el 26/08/2013).

----- (2009) "Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente" en Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI. Disponible en <http://www.oei.es/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf> (consultado por última vez el 26/08/2013).

Terigi, F. (2010) "Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina". Santiago de Chile: PREAL. Disponible en <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones/PREAL%20Documentos/PREALDOC50.pdf>(consultado por última vez el 26/08/2013).

UNESCO-OREALC (2012) "Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe". Santiago de Chile: UNESCO-OREALC. Disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/antecedentes-criterios-docentes.pdf> (consultado por última vez el 26/08/2013).

Urquiola M. y Vegas, E. (2005). "Arbitrary variation in teacher's salaries. An analysis of teacher pay in Bolivia", en Vegas (ed.) (2005). Disponible en <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/7265/334390Incentives00821362151.pdf?sequence=1> (consultado por última vez el 14/08/2014)

Vaillant, D. (2006) "Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica" en *Revista de Educación*, 340. Mayo-agosto 2006, pp. 117-140.

Vaillant, D. y Rossel, C. (2004) "Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates". PREAL. Disponible en <http://www.preal.org/Archivos/Grupos%20de%20Trabajo/Desarrollo%20de%20la%20Profesi%C3%B3n%20Docente/Ciclo%202005-2010/Documentos/estadosit.pdf>(consultado por última vez el 26/08/2013).

------(2006) "Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión". PREAL. Disponible en [http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones/Libros/Maestros%20escuela%20basica%20en%20america%20latina\(1\).pdf](http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones/Libros/Maestros%20escuela%20basica%20en%20america%20latina(1).pdf)(consultado por última vez el 26/08/2013).

Vegas, E. & Umansky, I. (2005) "Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos: ¿qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina?". Washington: Banco Mundial.

7. Normativa citada

Ley N° 14.473 y modificatorias – Estatuto del Docente

Ordenanza N° 40.593 y modificatorias – Estatuto del Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Ley N° 10.579 y modificatorias – Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires

Ley Nacional 20.744 y modificatorias

Ley N° 4.109 que tiene por objeto regular el sistema de clasificación docente y la reorganización de las juntas de Clasificación

Ley CABA N° 471 y modificatorias – Ley de Empleo Público de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Ley Nacional 25.864 – 180 días de clase

Ley N° 25.053 – Fondo Nacional de Incentivo Docente

Decreto N° 611/86 y sus modificaciones – Reglamentación del Estatuto Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Decreto N° 483/05 – Suma Fija Remunerativa No Bonificable

8. Anexo I

“Durante su primer año le abonarán un poco más de \$420, de los cuales \$60 corresponden a la distribución de un Fondo Nacional integrado por un impuesto que fue derogado, así que en principio sólo son seguros \$360, de los cuales sólo \$254 serán relevantes para su futura jubilación y su SAC, porque el resto son sumas fijas, que en realidad no lo son porque varían, pero igual no cuentan para el sistema previsional, ni la obra social ni su aguinaldo (en realidad, algunas sí, otras no). Como sea, no correspondería preocuparse porque esto es igual para todos los cargos, a menos que alcance el cargo de supervisor, momento a partir del cual le pagarán una suma (ahora sí) fija en concepto de movilidad, que dependerá del sueldo de los maestros de grado de jornada completa... y esa movilidad –a pesar de que no corresponde– sí será tomada en cuenta para su jubilación y su SAC. Luego de 22 años de trabajo le corresponderá un 120% de sueldo más alto que al inicio de la carrera, pero sólo recibirá efectivamente un 102,8% más. Si opta por trabajar en la escuela de recuperación, de discapacitados, etc., le deberían abonar un salario un 15% más alto que si ejerce en una escuela sin dificultades, pero en la mano sólo verá un incremento del 8,8%, además, a medida que pase el tiempo recibirá un porcentaje menor, pero sólo hasta los 22 años, momento a partir del cual recibirá siempre el 4,4%. Si nunca compra material didáctico tampoco tiene que preocuparse ya que de todos modos recibirá una compensación anual por ese concepto; si se ausenta un día, le descontarán un 6% de su salario, pero si se ausenta un segundo día no le descontarán nada más; además, si esa ausencia mensual la tiene dentro de 20 años, sólo le descontarán el 3%”...

Fuente: Morduchowicz (2002)



Pontificia Universidad Católica Argentina
"Santa María de los Buenos Aires"

Facultad de Ciencias Económicas

Escuela de Economía "Francisco Valsecchi"

Documentos de Trabajo

- Nº 1: Millán Smitmans, Patricio, *"Panorama del Sector de Transportes en América Latina y Caribe"*, Noviembre de 2005.
- Nº 2: Dagnino Pastore, José María; Servente, Ángeles y Casares Bledel, Soledad, *"La Tendencia y las Fluctuaciones de la Economía Argentina"*, Diciembre de 2005.
- Nº 3: González Fraga, Javier A., *"La Visión del Hombre y del Mundo en John M. Keynes y en Raúl Prebisch"*, Marzo de 2006.
- Nº 4: Saporiti de Baldrich, Patricia A., *"Turismo y Desarrollo Económico"*, Abril de 2006.
- Nº 5: Kyska, Helga, y Marengo, Fernando, *"Efectos de la Devaluación sobre los Patrimonios Sectoriales de la Economía Argentina"*, Mayo de 2006.
- Nº 6: Ciocchini, Francisco, *"Search Theory and Unemployment"*, Junio de 2006
- Nº 7: Ciocchini, Francisco, *"Dynamic Panel Data. A Brief Survey of Estimation Methods"*, Junio de 2006.
- Nº 8: Molteni, Gabriel, *"Desempleo y Políticas del Mercado Laboral. Análisis Internacional de Políticas Públicas: Algunos Casos Exitosos"*, Julio de 2006.
- Nº 9: Gencico, Fernando, *"Duración de los Sistemas de Tipo de Cambio: Bretton Woods, un Punto de Inflexión"*, Agosto de 2006.
- Nº 10: O'Connor, Ernesto, *"Algunas Consideraciones acerca de la Eficiencia del IVA en la Argentina"*, Septiembre de 2006.
- Nº 11: Millán Smitmans, Patricio, *"Modernización del Estado e Indicadores de Desempeño del Sector Público"*, Octubre de 2006.
- Nº 12: Resico, Marcelo, *"Las Reformas Económicas y la Modernización del Estado"*, Noviembre de 2006.
- Nº 13: Díaz, Cecilia, *"Universidades Indianas del Período Colonial"*, Noviembre de 2006.
- Nº 14: Dagnino Pastore, José M., *"Los Efectos Económicos de la Promoción Regional"*, Marzo de 2007.

- Nº 15: Valsecchi, Francisco, *“La Reconstrucción de la Ciencia Económica sobre el Fundamento Ético-Cristiano”; “El Sentido de la Escuela de Economía de la Universidad Católica Argentina”*. Prólogo de Patricio Millán, Junio de 2007.
- Nº 16: Ciocchini, Francisco y Molteni, Gabriel, *“Medidas Alternativas de la Pobreza en el Gran Buenos Aires, 1995-2006”*, Julio de 2007.
- Nº 17: Sabater, Javier, *“El Financiamiento de la Educación Superior. Propuestas para Argentina”*, Julio de 2007.
- Nº 18: Rodríguez Penelas, Horacio, *“Aportes del Cardenal Wyszyński en la Gestión de Laborem Exercens. El Tema de la Espiritualidad del Trabajo”*, Agosto de 2007.
- Nº 19: Giordano, Osvaldo, *“La Reforma de los Seguros Sociales en la Argentina”*, Septiembre de 2007.
- Nº 20: Saporosi, Claudia, *“Paralelo entre la Crisis de 1890 y la de 2001 en Argentina”*, Octubre de 2007.
- Nº 21: Millán Smitmans, Patricio, *“La Necesidad de Nuevas Políticas Públicas para Disminuir las Desigualdades Regionales de la Argentina”*, Diciembre de 2007.
- Nº 22: Rubio, Alberto, *“La Trama del Presente”*, Febrero de 2008.
- Nº 23: García Bossio, Horacio, *“Génesis del Estado Desarrollista Latinoamericano: el Pensamiento y la Praxis Política de Helio Jaguaribe (Brasil) y de Rogelio Frigerio (Argentina)”*, Abril de 2008.
- Nº 24: Carballo, Carlos Alberto, *“La Política Monetaria en los Tiempos de la Caja de Conversión”*, Mayo de 2008.
- Nº 25: Llosas, Hernán, *“Reformas en el Sistema Presupuestario de los Estados Unidos de Norteamérica”*, Junio de 2008.
- Nº 26: Dagnino Pastore, José María, *“La Riqueza en (y de) Argentina”*, Agosto de 2008.
- Nº 27: Coria, María Marta, *“Eficiencia Técnica de las Universidades de Gestión Estatal en Argentina”*, Noviembre de 2008.
- Nº 28: Ciocchini Francisco J., Gabriel R. Molteni y M. Elena Brenlla, *“Análisis de la Autopercepción de Felicidad en la Argentina, 2005-2007”*, Febrero de 2009.
- Nº 29: Martiarena, Ana, *“La Empresa y sus Alianzas Intersectoriales en Pos de la Inclusión Sociolaboral”*, Marzo de 2009.
- Nº 30: Villanueva, Javier, *“El Desarrollo Económico en Juan Bautista Alberdi”*, Mayo de 2009.
- Nº 31: Oberst, Tomás, *“El Pensamiento del Dr. Carlos Moyano Llerena. Hacia un Desarrollo basado en Valores”*, Julio de 2009.

- Nº 32: García-Cicco, Javier y Montero, Roque, *“Modeling Copper Price: A Regime-Switching Approach”*, Febrero de 2011.
- Nº 33: Landro, Alberto y González, Mirta, *“Acerca de los ‘Fundamentos de la Teoría de la Probabilidad’ de A. N. Kolmogorov”*, Marzo de 2011.
- Nº 34: Ciocchini, Francisco J., *“Solving Linear Rational-Expectations Models by means of the (Generalized) Schur Decomposition”*, Julio de 2011.
- Nº 35: Mitchell, Ann., *“Alcance, Mapeo y Caracterización de las Organizaciones de la Sociedad Civil de las Villas de la Ciudad de Buenos Aires”*, Septiembre de 2011.
- Nº 36: Montoya, Silvia y Giordano, Virginia, *“Immigrants Wage Gap in the Great Buenos Aires Labor Market: How Important Are Differences in Human Capital?”*, Abril de 2012.
- Nº 37: Cruces, Juan José y García-Cicco, Javier, *“Grading Latin American Presidents: A View from the Stock Markets”*, Junio de 2012.
- Nº 38: Millán Smitmans, Patricio, *“La Exclusión Social de los Jóvenes en Argentina: Características y Recomendaciones”*, Agosto de 2012.
- Nº 39: Colina, Jorge, *“Proyecto Jóvenes y Empleo: Propuesta de un Sistema Integral para Promover el Empleo Juvenil”*, Noviembre de 2012.
- Nº 40: Preziosa, María Marta, *“Educación para la responsabilidad en la profesión contable”*, Febrero de 2013.
- Nº 41: Preziosa, María Marta y Lucchetta, Camila, *“La enseñanza de la ética de los negocios en una universidad católica. Identidad institucional y objetivos de formación. Encuesta de opinión de alumnos”*, Marzo de 2013.
- Nº 42: Preziosa, M. Marta, Díaz Arburúa, M. Cecilia y Martiarena, Ana C. *“Responsabilidad Social Empresaria y servicios públicos: valores en juego en la industria del gas”*, Abril de 2013.
- Nº 43: O’Connor, Ernesto. *“Una Explicación para la Tendencia Estructural de Fuga de Capitales en la Argentina,”* Septiembre de 2013.
- Nº 44: Montoya, Silvia, y Volman, Víctor. *“¿Cuáles son los determinantes de la calidad Educativa en la Ciudad de Buenos Aires? Los índices de Calidad y Equidad Porteños,”* Enero de 2014.