

**SERIE**

Apuntes de  
Investigación

**14**

## Educación secundaria

Trabajo docente en contexto  
(1994-2014)



Ministerio de Educación  
Presidencia de la Nación

**SICE**

Secretaría de Innovación  
y Calidad Educativa



**DNPPE**

Dirección Nacional de  
Planeamiento de Políticas Educativas

**Diee**

Dirección de Información  
y Estadística Educativa

**Presidente de la Nación**  
Ing. Mauricio MACRI

**Vicepresidenta de la Nación**  
Lic. Marta Gabriela MICHETTI

**Jefe de Gabinete de Ministros**  
Lic. Marcos PEÑA

**Ministro de Educación**  
Dr. Alejandro FINOCCHIARO

**Secretaría de Innovación y Calidad Educativa**  
Sra. María de las Mercedes MIGUEL

**Directora Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas**  
Lic. Inés CRUZALEGUI

**Director de Información y Estadística Educativa**  
Act. Andrés KOLESNIK

SERIE

Apuntes de  
Investigación

14

## Educación secundaria

Trabajo docente en contexto  
(1994-2014)



Ministerio de Educación  
Presidencia de la Nación

SICE

Secretaría de Innovación  
y Calidad Educativa

DNPPE

Dirección Nacional de  
Planeamiento de Políticas Educativas

Diee

Dirección de Información  
y Estadística Educativa

Dirección de Información y Estadística Educativa

Director: Act. Andrés KOLESNIK

Autora: *Cristina Dirié*

Agosto de 2018

Diseño y Diagramación:

Karina Actis

Juan Pablo Rodríguez

Coralia Vignau

*Las opiniones vertidas en este documento son de exclusiva responsabilidad de la autora y pueden no coincidir con las del Ministerio de Educación de la Nación.*

DIEE / Paraguay 1657 CABA

TEL.: (011) 4129-1383/ 1384

Correo Electrónico: [diee@educacion.gob.ar](mailto:diee@educacion.gob.ar)

Serie : Apuntes de investigación ISSN en trámite

e-ISSN: 2545-7780

## Resumen

El presente informe se dedica a analizar en la Argentina la evolución del número de docentes de nivel secundario en el período 1994-2014, así como la de ciertos aspectos de sus condiciones laborales.

Su principal aporte es contextualizar el análisis en un marco estructural amplio, que contempla tanto las importantes transformaciones socioculturales de las últimas décadas y su impacto sobre el trabajo de los docentes, la situación socioeconómica del país en el período, así como las importantes modificaciones en las normativas que regulan el sistema educativo en su conjunto como la educación secundaria en particular. En algunos temas, también se incorpora la comparación internacional.

Se advierte que en el período considerado, en función de la extensión sucesiva de los años obligatorios en el secundario así como por otros factores, la matrícula del nivel creció casi el 70% y el número de docentes algo más: un 75%. Se reconocen, asimismo, situaciones diversas en las jurisdicciones provinciales y en la Ciudad de Buenos Aires.

Se observa tanto en el perfil sociodemográfico de los docentes de secundaria, como en sus condiciones laborales básicas, rasgos que han permanecido y otros que han mutado. Se destacan como problemas que persisten: la permanencia del tipo de designación que no remunera las horas de trabajo fuera del aula; el relativamente alto porcentaje de docentes que trabaja en varias escuelas y; la gran cantidad de alumnos que, en promedio, atienden por semana. Se analiza también la fluctuante evolución de los salarios.



## Índice

1. Presentación .....	9
2. Evolución de la oferta educativa y de la cantidad de docentes.....	12
3. El nivel secundario y sus docentes.....	13
4. Perfil sociodemográfico de los docentes de secundaria.....	19
5. Condiciones laborales.....	20
a. Tipo de designación y jornada laboral.....	21
b. Cantidad de establecimientos en que trabajan .....	23
c. Cantidad de alumnos que atienden por semana cada profesor.....	24
d. Carga horaria semanal .....	25
e. Salarios .....	25
6. Reflexiones finales .....	27
7. Bibliografía .....	29



## 1. Presentación

En el período abarcado por los tres últimos censos docentes (1994-2014), hubo importantes transformaciones en el sistema educativo del país. Hasta 1992 la educación argentina se regía por leyes propias de cada provincia. No existía una ley general -nacional o federal- de educación. La única ley nacional de educación había sido promulgada en 1884 y sólo era válida para los establecimientos educativos de nivel primario sostenidos financieramente y gestionados directamente por el Estado Nacional a través del Consejo Nacional de Educación. Los establecimientos de nivel secundario dependían directamente del Ministerio de Educación Nacional y se regían por normas de menor nivel jerárquico (Braslavsky, 1999)

En el período indicado se sancionaron dos leyes nacionales de educación que, entre otras modificaciones, establecieron significativos cambios en la estructura académica del sistema educativo. Además, cada una de estas normas aumentó los años de educación obligatoria. Hasta 1993 se encontraba vigente una estructura de niveles en la educación común según la cual el nivel primario era de carácter obligatorio y estaba conformado por 7 años de estudios, mientras que al nivel secundario correspondían 5 años (6 años en el caso de las escuelas técnicas). A partir de 1993, la aplicación de la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.195, implicó pasar a una estructura de 9 años de Educación General Básica (EGB) obligatoria y 3 años de Educación Polimodal. Además, se incorporó la obligatoriedad de la sala de 5 años del nivel inicial. Posteriormente, la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, sancionada a fines del 2006, dio lugar a una nueva organización para los niveles Primario y Secundario, en un intento por introducir homogeneidad en la segmentada estructura académica del país y estableció la obligatoriedad del nivel secundario<sup>1</sup>.

En el curso de los 20 años bajo análisis se “desarmó y se volvió a armar” la escuela secundaria. A partir de la Ley Federal de Educación, los primeros dos años de estudio del nivel medio pasaron a formar parte del tercer ciclo de la EGB y los restantes conformaron el polimodal; años más tarde y LEN mediante, en base a estos últimos, se constituyó la escuela secundaria completa. En uno y otro caso la transición para adecuar la oferta educativa a las leyes vigentes en cada momento no fue inmediata ni homogénea en el país (Hirschberg, 2000; Gruschetsky y Serra, 2003; Cappellacci y otros, 2011). Contribuyó a esta heterogeneidad el hecho de que las escuelas medias habían pasado a depender de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires a principios de los noventa.

Por otra parte, en el período aquí considerado, en la Argentina hubo importantes y significativas fluctuaciones en las condiciones económico-sociales y laborales que afectaron profundamente a la población en general, a los alumnos y a sus familias, así como a los propios hogares de los docentes. Las tasas de desocupación, subocupación, de empleo no registrado, así como los porcentajes de hogares y población bajo la

---

1 A partir de la LEN, fueron 13 los años de escolaridad obligatorios: el preescolar más los doce años del nivel primario y secundario completo. Por otra parte, a partir de la Ley 27.045 sancionada a fines del 2014, se incorporó también como obligatoria la sala de 4 años del nivel inicial, llevando a 14, los años de escolaridad obligatoria en la Argentina.

Línea de pobreza e indigencia mostraron importantes aumentos desde mediados de la década del 90 y hasta el año 2002. Concomitantemente también se profundizó la concentración del ingreso y las desigualdades sociales. A partir del 2003 comenzaron a revertirse estas tendencias y se evidenciaron importantes mejoras en la situación social y laboral. Cuando alrededor del 2009-2010 estas mejoras se estancaron, se evidenció un aumento significativo del gasto social (Neffa y otros, 2010; Salvia y otros, 2016).

En ese marco de transformación, el sistema educativo del país continuó expandiéndose e incrementando la oferta educativa, el número de alumnos atendidos, la cantidad de cargos docentes, así como el número de personas que trabajan en la docencia. Específicamente en cuanto a los docentes, no sólo las leyes de educación impactan sobre su evolución numérica y sobre sus labores cotidianas. Diversos estudios que dan cuenta de las condiciones de trabajo y profesionalización docente (Dussel, 2005; Tenti Fanfani, 2006 y 2007). Indican que, tanto en la Argentina como en el resto del mundo, la actividad docente se desarrolla en escenarios distintos a los de antaño. Las grandes mutaciones socioculturales del capitalismo post industrial y la masificación de la escuela son algunos de los factores que intervienen. Las transformaciones económicas, tecnológicas y sociales, la globalización y sus impactos diversos, las nuevas formas de acceso al conocimiento, la necesidad del aprendizaje permanente y la diversificación de la población escolar, colocan al personal docente de todo el mundo frente a nuevos desafíos en sus labores cotidianas (Dirié y Pascual, 2011).

En el mismo sentido se señala que el escenario educativo se ha complejizado en directa relación con la profundidad y la velocidad de los cambios en la sociedad actual y con las modificaciones en la configuración de las familias y su papel en la educación de los hijos; la emergencia de nuevos agentes educativos, como los medios masivos de comunicación o la publicidad, cuyos valores no siempre son coincidentes con los que se desarrollan en la escuela; el impacto de las TIC en la producción y circulación del conocimiento y; el debilitamiento de la “cultura letrada”, y los nuevos códigos de comunicación contruidos por niños y jóvenes. También se alerta acerca de los contextos en los cuales se desarrolla tarea docente afectados muchas veces por la pobreza, el desempleo, la migración forzada y el trabajo infantil (OREALC-UNESCO, 2007).

Por su parte Cornejo Chávez (2012), refiriéndose especialmente a América Latina, identifica otros cambios que afectan directamente el trabajo docente. Señala la tensión entre las cada vez más elevadas expectativas hacia los sistemas escolares, como medio casi exclusivo para revertir las desigualdades sociales y salir de la pobreza, y el descenso progresivo de la valoración social hacia el oficio docente y críticas masivas respecto a la responsabilidad de los docentes sobre los malos resultados obtenidos por los sistemas escolares.

Un informe referido a los países de Europa señala que allí el papel de los docentes es cada vez más importante y que las mayores expectativas en términos de resultados estudiantiles y mayores presiones debido a una población estudiantil más diversa, combinada con una rápida innovación tecnológica, están teniendo un profundo impacto en la profesión docente (European Commission/ EACE/ Eurydice, 2015). Asimismo, también en las últimas décadas es reiterada la referencia a las múltiples actividades que se han “agregado” a las tareas tradicionales de los docentes, así como

a los procesos de intensificación laboral que se producen (Hargreaves, 1996; Oliveira, 2004; Dussel, 2005; Cornejo Chávez, 2009; Sandoval Flores, 2009).

En este marco, el nivel secundario es el que actualmente en la Argentina enfrenta los mayores desafíos. Si bien es obligatorio, aún no llegó a alcanzar a todos los potenciales alumnos. A pesar de que han mejorado, existen relativamente altas tasas de abandono y bajas tasas de egreso. Es abundante la bibliografía que ha puesto en cuestión el formato (entre otros, Terigi, 2008) de la escuela secundaria y su pertinencia para la inclusión educativa de las nuevas generaciones de adolescentes y jóvenes y para la enseñanza en los contextos cambiantes actuales. También se discute acerca de la formación docente y las prácticas de enseñanza.

Teniendo como contexto las profundas mutaciones sociales y culturales señaladas y la transformación del secundario propiciada por las dos leyes nacionales de educación arriba nombradas y otras políticas educativas, en el presente informe se analizan la evolución de la cantidad de docentes de secundaria en la Argentina en el período 1994-2014 así como ciertos rasgos básicos de sus condiciones laborales. El análisis se basa en información estadística de distinto tipo y alcance. Por una parte, información de carácter censal con cobertura nacional como la que surge de los sucesivos Censos Nacionales Docentes y los Relevamientos Anuales llevados a cabo en el marco de la Red Federal de Información Educativa con cabecera en el Ministerio de Educación de la Nación y, por otra parte, información recogida en una encuesta diseñada por IPEE-UNESCO Buenos Aires en el marco de una investigación sobre condicionantes institucionales y subjetivos de las prácticas de enseñanza en escuelas de Argentina. La misma fue aplicada en 2014 a una muestra de docentes frente a alumnos del país, en forma simultánea a la administración del CENPE. También se incorporan consideraciones y análisis de otros autores basados en otras fuentes de información estadística.

Resulta pertinente considerar el año 1994 como inicio del período en análisis por dos tipos de motivos. Por un lado, porque se cuenta con información para dicho año dado que en el mismo se realizó el Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos que, en todo el país, relevó información sobre la cantidad de docentes, alumnos, establecimientos, unidades educativas y edificios escolares de la totalidad del sistema educativo, de gestión estatal y privada, con excepción de las universidades.<sup>2</sup> Por otra parte, si bien ya se había sancionado recientemente la Ley Federal de Educación, aún en 1994 no se había iniciado la transformación de la estructura del sistema educativo.<sup>3</sup> Por ello resultará posible el análisis referido a los docentes de secundaria en el “antes” y en el “después” de las dos grandes leyes educativas de carácter nacional.

---

2 Este emprendimiento constituyó la base para estructurar, a partir del año 1996, el sistema nacional de estadísticas educativas aún vigente.

3 “El Consejo Federal de Cultura y Educación había establecido que, para el año 2000 la nueva estructura debía estar funcionando en todo el país, plazo que fue luego extendido hasta 2003. Cada provincia tendría libertad para elegir la modalidad de implementación (más o menos gradual, usando escuelas piloto, etc.). Desde 1996, casi todas las provincias comenzaron a introducir el Tercer Ciclo” (Gorostiaga y otros, 2004).

## 2. Evolución de la oferta educativa y de la cantidad de docentes

En estudios que analizan la actividad docente en el contexto del mercado de trabajo se advierte que, como sucede en muchos países del mundo, en la Argentina, a diferencia de otras actividades, la docencia ha estado en permanente expansión y que la misma tiene larga data (Razquin, 2009; Dirié y Oiberman, 2001 y 2007).

El aumento del número de docentes se asocia con la mayor demanda social por educación y el consiguiente incremento del número de alumnos, así como con la existencia de políticas educativas de diverso tipo. Estas últimas influyen tanto en el volumen de la matrícula como en multiplicidad de otros aspectos, de índole curricular, institucional, organizacional, laboral, etc.

Específicamente, el aumento de los años de escolaridad obligatoria establecido en las dos leyes nacionales de educación instrumentadas en el período bajo análisis influye sobre la cantidad de alumnos en general y, particularmente, sobre la de ciertos niveles de enseñanza. En 2014, en todo el país, había 12.358.248 alumnos que cursaban estudios en alguno de los niveles de enseñanza del sistema educativo, exceptuando al nivel universitario (Anuario RA 2014, ME). Su número se había incrementado un 39% respecto a los consignados 20 años antes en el Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos de 1994.

En los dos niveles de enseñanza donde se incrementaron los años de escolaridad obligatoria, el nivel inicial y el nivel secundario, la matrícula aumentó de forma notoria, y por encima del promedio, entre 1994 y 2014. En 2014 había 1.687.543 alumnos en el nivel inicial y 3.633.992 en el nivel secundario, cifras que significan un incremento porcentual de alrededor del 69% respecto a los que había en 1994 en cada uno de esos niveles de enseñanza de la educación común.<sup>4</sup>

Entre 1994 y el 2014 el número de unidades educativas con oferta de nivel secundario se incrementó un 87,3% pasando de las 6.278 existentes al inicio del período a las 11.758 unidades educativas de 2014.<sup>5</sup> En ese último año, si bien la mayoría de las unidades educativas (83,3%) brindaban oferta completa, es decir para todos los años del secundario, aún persistían algunas que solo ofrecían el ciclo básico o el ciclo orientado (Anuario RA, 2014).

Respecto a los docentes, se advierte que, entre 1994 y el 2014, el número total de docentes que se desempeñan en los establecimientos de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo (exceptuando universidades) se incrementó un 57,5%: en 1994 había 655.750 docentes y en el 2014, 1.033.047.

4 Los datos de 1994 corresponden a los recogidos en ocasión del Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos de ese año. El secundario entonces tenía 5 años de duración (o 6 en las escuelas técnicas). El art.134 de la LEN instó a las jurisdicciones a optar entre una estructura educativa con 6 años de escolaridad para el nivel primario y 6 para el nivel secundario, o bien una estructura de 7 años de duración del nivel primario y 5 de nivel secundario. Por ello, se produjeron relocalizaciones del anterior 7mo. grado en función de las decisiones al respecto tomadas en cada jurisdicción.

5 Según datos del Relevamiento Anual, el número de secciones tuvo, entre 1996 y 2014, un incremento aún mayor.

Específicamente, en el caso de la educación común, el número de docentes en actividad se incrementó un 52,6%<sup>6</sup>. Como es esperable, y como sucede con la matrícula, es en los niveles de enseñanza donde las leyes educativas aumentaron los años de escolaridad obligatoria donde se advierte que el porcentaje de incorporación de nuevos docentes supera ampliamente el promedio: el nivel inicial y el secundario. También se advierte un incremento aún más importante del número de docentes en el nivel superior no universitario. En este caso, donde la mayor parte del alumnado cursa estudios de formación docente, parte del aumento se explicaría por la expansión del resto de sistema educativo demandante de nuevos docentes. Por las mismas razones, también se advierte que aumenta la importancia relativa de los docentes de estos niveles dentro del colectivo laboral. En el caso de los de secundaria pasaron de representar el 40,8% del total de los docentes de la educación común en 1994, a constituir el 46,8% en 2014.

**Cuadro 1. Educación Común. Total país**  
Total de docentes en actividad y en los distintos niveles de enseñanza. 1994-2014

Año	Común				
	Total	Inicial	Primario	Secundaria	Sup. No Universitario
1994	559.052	63.751	277.064	228.289	40.160
2014	852.921	120.751	352.239	399.905	90.613
Var. porcentual	52,6%	89,4%	27,1%	75,2%	125,6%

Fuente: Elaboración propia en base a Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994 y CENPE 2014 (datos provisorios)

Nota: El número de docentes total es inferior a la sumatoria de los docentes de cada uno de los niveles dado que algunos docentes se desempeñan en varios niveles y fueron contabilizados en cada uno de ellos.

### 3. El nivel secundario y sus docentes

En la Argentina, como en muchos países del mundo, el nivel secundario ha experimentado una fuerte expansión desde mediados del siglo XX. En los cincuenta años comprendidos entre 1965-2015, la educación secundaria común multiplicó su matrícula más de cuatro veces. Este importante crecimiento, a su vez, se manifestó en el aumento de las tasas de escolarización de la población que asiste a la escuela, que casi se duplicaron entre los adolescentes y jóvenes de 13 a 17 años, pasando del 46%

<sup>6</sup> La educación común está destinada a la mayor parte de la población. Cumple con el objetivo de lograr según las edades teóricas previstas y los plazos que se establecen, los objetivos que se definen en cada uno de los niveles de enseñanza acompañándolos con acciones específicas a través de "otros servicios" educativos. La modalidad común se oferta en los siguientes niveles y servicios educativos: Inicial, Primario, Secundario, Superior No Universitario y Otros servicios educativos (apoyo escolar, talleres de artística, ciclos formativos de arte, cursos, capacitación docente) (DINIECE, 2011).

en 1960 al 87% en 2010. En 1960, el 46% de los adolescentes de dicha edad asistían a la escuela; en 1970, el 54%; en 1980, el 63%; en 1991, el 72%; en 2001, el 85% y; en 2010, era el 87% de los adolescentes de 13 a 17 años el que estaba escolarizado (Judengloben, 2016).

Asimismo, entre 1960 y el 2010 se incrementó significativamente el porcentaje de población con 25 años y más con estudios secundarios completos. En 1960, sólo el 7% de la población adulta había completado ese nivel de estudios; en 1970, era el 10%; en 1980, el 17%; en 1991; el 26%; en 2001, el 34% y; en 2010 el 44%. (Bottinelli, 2015, b).

En el período aquí en análisis se advierten varias y diferenciadas etapas de expansión de la matrícula de nivel secundario. Considerando los veinte años en análisis se advierte que, como se señaló anteriormente, entre los años extremos la matrícula del nivel creció un 69%. El incremento fue más notable en el sector estatal (76%) que en el sector privado (56%) (MCyE, 1996 y Anuario RA, 2014). Su evolución se relaciona con multiplicidad de factores. Entre otros, los de índole demográfica que impactan sobre la cantidad de población en edad de asistir, las tasas de escolarización existentes al inicio y su incremento a lo largo del período, con la instrumentación de diferentes normativas educativas y específicamente con el hecho de que 12 de las 24 jurisdicciones del país hayan agregado un año más de estudios al nivel secundario.<sup>7</sup> El incremento mayor en el sector estatal se explica porque, en el marco de la obligatoriedad, son las escuelas estatales las que mayoritariamente incorporan a alumnos antes excluidos del sistema.

A partir del análisis de la evolución de las tasas de asistencia, flujo y egreso desde el año dos mil, Bottinelli (2015, b) señala “que la escuela secundaria incrementó leve pero sostenidamente sus niveles de cobertura en los últimos quince años, incorporando a adolescentes pertenecientes a sectores sociales de bajos ingresos y que, en años recientes, pudo también recomponer los niveles globales de rendimiento que exhibía al iniciarse este proceso”. Asimismo, indica que “los actuales valores de la tasa de egreso se asemejan a los que se advertían antes del año 2001 debido, en parte, al incremento de estudiantes que egresan luego de episodios de repitencia que no desembocan en el abandono escolar”.

Según los datos de 2014 en el país son casi 400 mil las personas que trabajan como docentes en el nivel secundario de la educación común. Algo más de las tres cuartas partes del plantel se desempeña en establecimientos de gestión estatal. En 1994, esta proporción era algo menor: siete de cada diez. El incremento de la participación relativa de los docentes en escuelas estatales en el colectivo de los docentes de secundaria, se corresponde con el mayor incremento de la matrícula de secundaria en el sector estatal que en el privado referido más arriba.

La obligatoriedad de los 8vos. y 9nos. grados de la Educación General Básica (que hasta entonces constituían el primero y el segundo año de la escuela media no obligatoria) establecida por la LFE y luego, de la totalidad del secundario establecida por la LEN, obligó al Estado nacional y a los Estados provinciales a proveer el servicio educativo correspondiente y crear la oferta necesaria, tanto en zonas rurales como urbanas,

para albergar a una matrícula más numerosa y heterogénea. Debe considerarse también el impacto de otro tipo de normativas referidas al nivel secundario, sobre todo Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE), dictadas a partir del 2009 (Res. CFE Nro. 79/09; 84/09, 88/09 y 93/09), y de normativas provinciales que se implementaron con el objeto de mejorar las trayectorias educativas de los alumnos (Schoo, 2013). A partir de ellas se promovió un cierto incremento de las plantas docentes de secundario y figuras docentes como los tutores, las parejas pedagógicas, los asesores pedagógicos y otras adquirieron mayor relevancia (Dirié, Fernández y Landau, 2015; Dirié y Pascual, 2017).

Como ha ocurrido históricamente, la gran mayoría de los docentes de secundaria, como es el caso también del resto de los niveles, desempeña funciones frente a alumnos, es decir, están a cargo del dictado de clases. Ello es así tanto en el sector estatal como en el privado. Entre 1994 y 2014, el porcentaje en esta función se elevó casi tres puntos. Al inicio del período representaban el 78,0% y en 2014, el 80,8% (cuadro 2.a).

Tanto en el sector de gestión estatal como en el de gestión privada, aunque mucho más pronunciadamente en el primero de ellos, el número de docentes frente a alumnos aumentó más que el de directivos y el personal de apoyo (cuadro 2.b). La obligatoriedad del secundario y la creciente heterogeneidad del alumnado seguramente han propiciado este comportamiento. También el hecho de que en 2014 hay doce jurisdicciones donde el anterior 7mo grado/año constituye el 1er. año de secundaria y es atendido por un mayor número de profesores que un 7mo de primaria.

Cuadro 2. a. Educación común. Nivel secundario. Año 1994-2004.  
Docentes en actividad por función según sector de gestión. Total país.

	1994					2014				
	Total	Dirección y gestión	Frente a alumnos	Apoyo	Varias funciones	Total	Dirección y gestión	Frente a alumnos	Apoyo	Varias funciones
Total	228.289	9,3	78,0	24,2	11,5	399.905	8,7	80,8	23,5	13,0
Estatal	160.814	8,3	78,2	24,7	11,2	304.822	7,8	81,4	23,6	12,8
Privado	83.866	9,7	80,1	19,0	8,8	126.485	9,0	81,5	18,2	8,8

Fuente: Elaboración propia en base a Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994 y CENPE 2014 (datos provisorios). DIIE-Ministerio de Educación de la Nación.

Nota: En cada fila los porcentajes de docentes por función resulta mayor al 100% porque algunos desempeñan varias y fueron contabilizados en cada una de ellas. Por el mismo motivo el total de docentes resulta inferior a la sumatoria de los docentes de cada uno de los sectores de gestión.

Cuadro 2. b. Educación común. Nivel secundario. Incremento porcentual 1994-2014 del número de docentes en cada función según sector de gestión. Total país.

	Variación 1994-2014			
	Total	Dirección y gestión	Frente a alumnos	Apoyo
Total	75,2	63,8	81,6	69,7
Estatal	89,5	77,8	97,2	81,2
Privado	50,8	40,9	53,5	44,6

Fuente: elaboración propia en base a Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994 y a CENPE 2014 (datos provisorios). DIIE-Ministerio de Educación de la Nación.

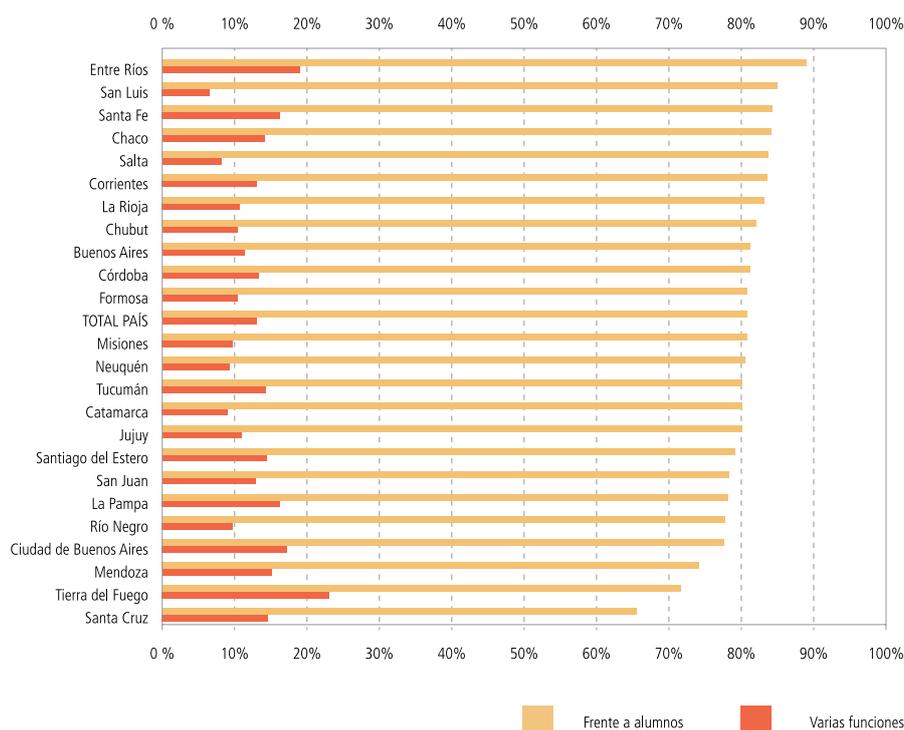
Se observa que, a pesar de algunas diferencias, tanto en 1994 como en el 2014, la estructura de los planteles docentes es similar. Alrededor del 80% desempeña funciones frente a alumnos, algo menos del 10% realiza tareas directivas y casi el 25% desempeña tareas de apoyo a la enseñanza. No obstante, también se advierte que, en ambos años, en las escuelas de gestión privada el porcentaje de docentes que desempeña tareas de apoyo a la enseñanza es menor al 20%.

Por otra parte, se advierte que en las escuelas de gestión estatal el porcentaje de docentes que desempeña varias funciones (por ej. dicta clases y además es directivo), es mayor al que se observa en las escuelas de gestión privada.

Si bien en la mayoría de las jurisdicciones, la estructura de los planteles docentes de secundaria según función es relativamente similar, se observan particularidades. Entre Ríos tiene al 89% de sus docentes de secundaria frente a alumnos; en el otro extremo, Mendoza (74%), Tierra del Fuego (72%) y Santa Cruz (65%), tienen menos de tres cuartas partes de sus docentes desempeñando esa función. Asimismo, también

difieren los porcentajes de aquellos que desempeñan varias funciones (gráfico 1). Particularidades de organización de servicio educativo del nivel en cada jurisdicción, así como la disponibilidad de personal docente, explican estas disparidades.

**Gráfico 1. Educación Común. Nivel secundario. Año 2014.**  
Porcentaje de docentes en actividad en función frente a alumnos y en varias funciones.



Fuente: Elaboración propia en base a datos provisorios del CENPE 2014. DIIE. Ministerio de Educación de la Nación.

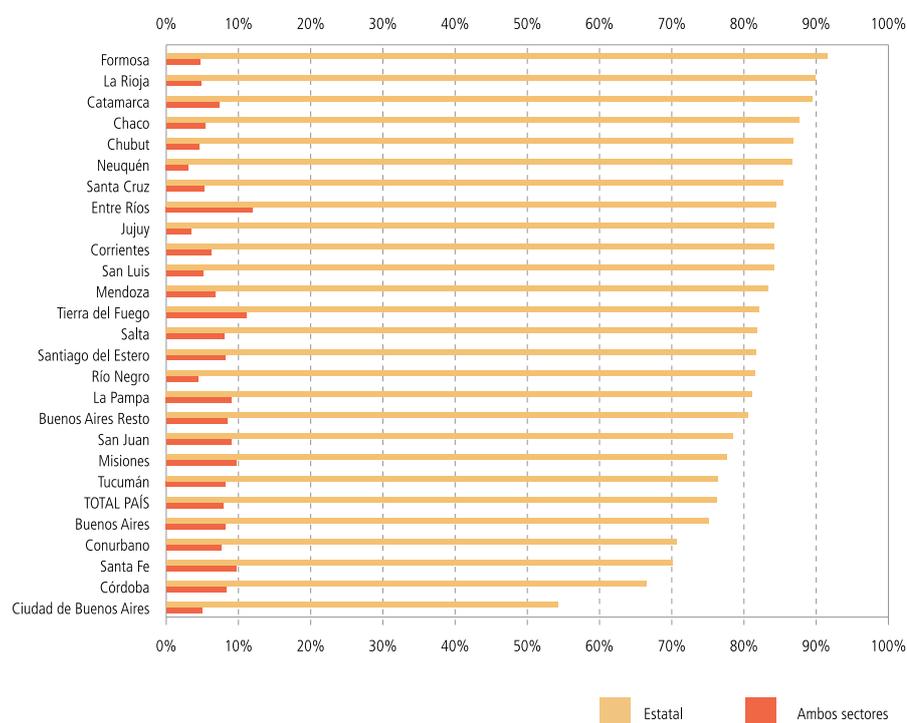
En el total país, el 76,2% del plantel docente de secundaria trabaja en establecimientos del sector de gestión estatal y un 31,6% en el sector privado, advirtiéndose que existe un 7,8% que se desempeña en ambos sectores de gestión.<sup>8</sup> El porcentaje de docentes de secundaria en el sistema educativo de gestión estatal es similar al que se advierte en los países europeos considerados en forma global: allí más del 80% de los profesores de secundaria está empleado en escuelas públicas (European Commission/EACE/Eurydice, 2015)

Si bien en todas las jurisdicciones del país, la mayoría de los docentes trabaja en escuelas estatales, se observan situaciones muy disímiles al respecto. Los casos extremos los constituyen la Ciudad de Buenos Aires, con el 54% y Formosa con más del 90% de los docentes con desempeño en escuelas estatales. Estas disparidades se relacionan con la muy diferente participación del sector estatal y del privado en la oferta

<sup>8</sup> Entre los docentes que trabajan en el sector estatal y también entre los que lo hacen en establecimientos del sector privado, se incluyen a los que lo hacen en ambos sectores.

educativa del nivel y en la matrícula. Asimismo, se observa que existen porcentajes variables de docentes de secundaria que trabajan en escuelas de ambos sectores de gestión. Mientras que en el país considerado en forma global, el 8% de los docentes de secundaria trabaja en ambos sectores, existen jurisdicciones donde sólo el 3%, y otras en que el 12% está en esa situación (gráfico 2).

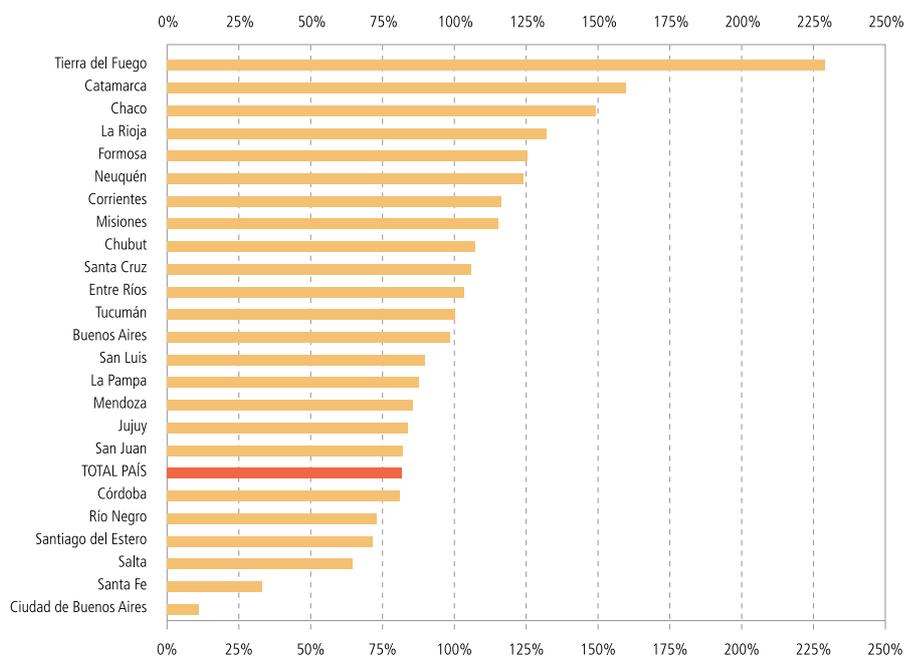
**Gráfico 2. Educación Común. Nivel secundario. 2014.**  
Porcentaje de docentes en actividad en el sector estatal y en ambos sectores.



Fuente: Elaboración propia en base a CENPE 2014 (datos provisorios)-DIIE-Ministerio de Educación de la Nación.

Como se señaló más arriba (cuadro 2.b), la cantidad de docentes de secundaria en función frente a alumnos se incrementó más del 80% entre 1994 y 2014. Este aumento se constituye a partir de muy diferentes incrementos porcentuales en las distintas jurisdicciones provinciales y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (gráfico 3). Dichas diferencias se explican por el efecto de tres situaciones: el incremento del número de alumnos producto de la obligatoriedad del secundario; la opción que hicieron algunas jurisdicciones por un secundario de 6 años de duración agregándole un año más al plan de estudios del nivel y; por las tasas de escolarización vigentes al inicio del período. También deben considerarse otros aspectos relacionados con las características que adquiere la provisión de la oferta educativa para asegurar la obligatoriedad, su disposición territorial, decisiones respecto al número de alumnos a atender por sección, la apertura o no de distintos turnos y los formatos de las políticas de apoyo a las trayectorias escolares de los alumnos.

Gráfico 3. Educación común. Nivel secundario. Variación porcentual de la cantidad de docentes en actividad entre 1994 y 2014, según jurisdicción.



Fuente: Elaboración propia en base a Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994 y CENPE 2014 (datos provisorios)-DIIE-Ministerio de Educación de la Nación.

## 4. Perfil sociodemográfico de los docentes de secundaria

Si bien entre los docentes de secundaria hay un mayor porcentaje de varones que en el nivel inicial y en el primario, como ocurría 20 años antes (MCyE, 1996), sigue habiendo casi dos mujeres por cada hombre. La situación es similar en el sector estatal y en el privado. Respecto a la participación de los varones se advierten diferencias entre las provincias que pueden deberse a factores históricos de distinta índole, así como a características de los respectivos mercados de trabajo. Los casos extremos lo constituyen Formosa con el 42,7% de profesores varones y Santa Fe con el 29,5%.

Cuadro 3. Educación común. Nivel secundario. Total país. Docentes frente a alumnos en actividad por sexo según sector de gestión. 2014

	Total	Varones	Mujeres	Sin información
Total	323.255	33,0	65,3	1,7
Estatal	248.123	33,9	65,0	1,0
Privado	103.078	29,2	67,8	3,0

Fuente: Elaboración propia en base a CENPE 2014 (datos provisorios)

La participación femenina en los planteles docentes de secundario es similar a la que se advierte en los países europeos considerados en forma conjunta. En el promedio de los países OCDE, son mujeres un 67,6% de los profesores que trabajan en la primera etapa de Educación Secundaria, y un 57,6% de los profesores de la segunda etapa de Educación Secundaria. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

En Argentina alrededor del 55% de los profesores de secundaria tienen 40 años o más de edad. En promedio son algo más jóvenes los del sector privado. Pareciera haberse detenido o disminuido la intensidad del proceso de envejecimiento del plantel de profesores que se advertía entre los censos docentes de 1994 y el 2004 (Dirié y Hirschberg, 2008). Puede haber influido en ello la mejora en las condiciones jubilatorias de los docentes que fue propiciada por el Decreto nro. 137 del año 2005. Al igual que entonces los profesores de secundaria de Argentina son, en promedio, más jóvenes que los de países de la OCDE y con edades similares a los de otros países de América Latina.

**Cuadro 4. Educación común. Nivel secundario. Total país.**  
Docentes frente a alumnos en actividad por tramos de edad según sector de gestión. 2014

	Total	Hasta 39 años	40 - 49 años	50-54 años	55 años y más	Sin información
Total	323.255	44,7	29,3	12,6	11,0	2,5
Estatad	248.123	44,1	29,7	12,9	11,4	1,8
Privado	103.078	46,8	28,5	12,1	9,0	3,6

Fuente: elaboración propia en base a CENPE 2014 (datos provisorios)

En los países de la OCDE y de la UE21, en promedio, entre el 64% y 68% de los profesores de secundaria tiene más de 40 años. La media de los países de la OCDE y de la UE21 se sitúa en el tramo del 64% al 68%. Bastante por encima de esa media se encuentran Italia (95%), Grecia (80%) y Alemania (73%) y los porcentajes más bajos de profesores mayores de 40 años están en Brasil (48%), Chile (51%) y Reino Unido (51%). En España más del 71% de los profesores tiene 40 años o más. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

## 5. Condiciones laborales

Las condiciones laborales de los docentes se ven afectadas por multiplicidad de factores. Por una parte, por las políticas públicas dirigidas al sector educación, por las importantes mutaciones socioculturales arriba aludidas, como también por la situación económica y social del país y de cada una de las jurisdicciones que afectan los correspondientes presupuestos educativos y a las condiciones y nivel de vida de la población en general y de los alumnos en particular. También influyen las particularidades que asume la organización del trabajo docente.

Si bien son muchas las variables involucradas en la determinación de las con-

diciones de trabajo de los profesores de secundaria, a continuación, se analiza la evolución y situación actual respecto de algunas de ellas. Todas contribuyen a moldearlas y caracterizarlas.

### a. Tipo de designación y jornada laboral

Los estudios realizados sobre la crisis de la escuela media, tanto en nuestro país como también en otros países de la región, USA, Canadá y países de la OCDE, destacan la importancia que tiene la organización del trabajo docente para implementar ofertas de mayor calidad y equidad en este complejo nivel de enseñanza. La conformación de un equipo docente con estabilidad y permanencia en la institución, no sólo al frente de alumnos sino también con disponibilidad de horas para trabajo institucional (planeamiento conjunto entre docentes y directivos, seguimiento y apoyo a los alumnos, intercambio con colegas, coordinación de áreas y/o departamentos), son aspectos fundamentales a tener en cuenta para elaborar políticas educativas relacionadas con el mejoramiento del nivel. (Dirié y Hirschberg, 2009).

En el nivel secundario, en Argentina, mientras que los directivos y también el personal de apoyo a la enseñanza (preceptores, bibliotecarios, etc.) en su gran mayoría tiene designaciones por cargo, no ocurre lo mismo con la casi totalidad de los profesores que está frente a curso.

Uno de los problemas sistemáticamente señalados en multiplicidad de estudios e investigaciones es el tipo de designación que, mayoritariamente, tienen los profesores de secundaria en Argentina. Efectivamente, sólo un muy pequeño porcentaje de ellos está nombrado por cargo y el resto tiene nombramientos por horas cátedra o módulos. Ello es así tanto en el sector estatal como en el privado (cuadro 5). La situación es similar a la que se advertía en 1994 (MCyE, 1996)

Cuadro 5. Profesores frente a alumnos de secundaria según tipo de designación y sector de gestión. 2014

Tipo de designación	Sector de gestión		Total
	Estatal	Privado	
Por cargo	7%	4%	6%
Por módulo	3%	2%	3%
Por horas	80%	84%	81%
Combinaciones	10%	10%	10%
Total	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia en base a información recogida en la Encuesta sobre Prácticas de Enseñanza (IPE-Unesco)

Un rasgo destacado de los nombramientos por horas cátedra y/o por módulos es que, en la inmensa mayoría de los casos, solo abarcan el tiempo de trabajo que se está frente a curso. Esas son las horas que se remuneran, no ocurriendo lo mismo con el tiempo que el docente debe dedicar a la preparación de clases, evaluación de pruebas escritas, reuniones con padres, con otros docentes y/o autoridades de la escuela, etc.

En el marco de las profundas transformaciones señaladas en los contextos, el hecho de que la estructura de los puestos de trabajo en el nivel secundario haya permanecido rígida y cristalizada en el tiempo en que surgió, genera crecientes y conflictivos desajustes con implicancias sobre los propios docentes y la tarea que desarrollan. (González, 2009)

Pérez Zorrilla (2016) señala que, en nuestro país, “si bien la manera de definir la jornada y el régimen laboral docente se ha mantenido estable a lo largo del tiempo, en los últimos 50 años se intentó modificarlos en diversas ocasiones. En estos casos se ha buscado introducir la modalidad del cargo institucional, incluyendo horas de permanencia en la escuela destinadas a actividades extra-aula, en sustitución de la asignación del trabajo por hora lectiva”. El antecedente más importante de un cambio en la organización del trabajo docente en escuelas medias es el denominado del Proyecto 13 implementado a fines de la década del sesenta para escuelas secundarias nacionales seleccionadas (IIPE/UNESCO, 2008). Este sistema planteaba una organización por cargo de tiempo simple, medio tiempo, tiempo completo y exclusivo. Cada cargo incluía horas de clase o áulicas (no menos del 70%) y de extra-clase o no curriculares. Estas horas se volcaban a actividades de apoyo educativo, tutorías o co-programáticas en función de los intereses de los alumnos o el perfil de la institución (Dirié y Hirschberg, 2009).

También existen en el país otras experiencias en las distintas jurisdicciones provinciales y en la Ciudad de Buenos Aires, en las cuales los profesores están designados por cargo, que incluyen horas frente a curso y también horas para el desempeño de otro tipo de tareas. En general se trata de experiencias acotadas a unas pocas instituciones. Por otra parte, algunas políticas educativas nacionales, provinciales o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires instrumentadas en los últimos años del período aquí analizado atendieron, aunque parcialmente, este problema. Entre otros, debe considerarse el Plan de Mejoramiento Institucional (Resolución CFE 93/ 2009) que otorgaba a las escuelas secundarias, en función del número de alumnos, cierta cantidad de “horas institucionales” que eran asignadas a algunos docentes para realizar tareas no áulicas destinadas a concretar proyectos y/o actividades acordados institucionalmente.

El tipo de designación que tienen, mayoritariamente, los profesores de secundaria en Argentina y que incluye sólo las horas lectivas frente a aula, difiere de lo que ocurre en gran parte de los países del mundo, entre ellos los más desarrollados. En los países de la OCDE y de la UE21 los profesores de la primera etapa de la educación secundaria dedican a la enseñanza el 43% y el 41% respectivamente de su tiempo total de trabajo. En el caso de la segunda etapa de la educación secundaria alrededor, la cifra muy similar, un 40%. Se advierten al respecto variaciones entre los distintos países. En Noruega, en la primera etapa de la secundaria, los profesores dedican el 39% de su carga laboral a la enseñanza y en la segunda etapa de la secundaria el 31%; en Japón, el 32% y el 27%; en Inglaterra, el 59% y en Chile el 57%, en ambas etapas del secundario; en Alemania, el 42% y el 40% respectivamente; en España, un 50% en la primera etapa de educación secundaria y un 49%, en la segunda (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). Por su parte, en Brasil “la norma que establece por primera vez el pago de la jornada docente en su totalidad, incluyendo las horas extra-aula, es la Lei do Piso Salarial de 2008 (Pérez Zorrilla, 2016).

Las horas que los profesores dedican a impartir clase y el porcentaje de tiempo que estas suponen sobre sus horas totales de trabajo, influyen tanto en sus condiciones laborales como en sus prácticas y en el atractivo de la profesión.

### b. Cantidad de establecimientos en que trabajan

Las particularidades de la organización de la prestación del servicio educativo en el nivel secundario, el hecho de que los profesores estén designados mayoritariamente por horas cátedra y no por cargos, y que sean remunerados sólo por las horas frente a curso, propicia el trabajo de los profesores en varias escuelas.

Si bien casi dos tercios de los profesores del nivel se desempeñan en hasta dos escuelas, el tercio restante lo hace en tres o más. En los 20 años transcurridos entre 1994 y el 2014, se incrementó el porcentaje de profesores que trabaja en varias escuelas. Ya en el año 2004, se advertía una tendencia en ese sentido (Dirié y Hirschberg, 2008) que luego se profundizó. Como se señalaba entonces, y ahora resulta más preocupante, todo esto influye sobre la situación laboral del docente y también sobre la tarea que desempeña, en tanto es esperable que aquellos que tienen que trabajar en varias escuelas no tengan el tiempo suficiente para evaluar con las autoridades y colegas de las escuelas el proceso de enseñanza aprendizaje, realizar el seguimiento de situaciones particulares de los alumnos y planificar la tarea en forma colectiva.

Cuadro 6. Educación común. Nivel secundario. 2014. Docentes frente a alumnos en actividad por cantidad de establecimientos en los que trabajan según sector de gestión

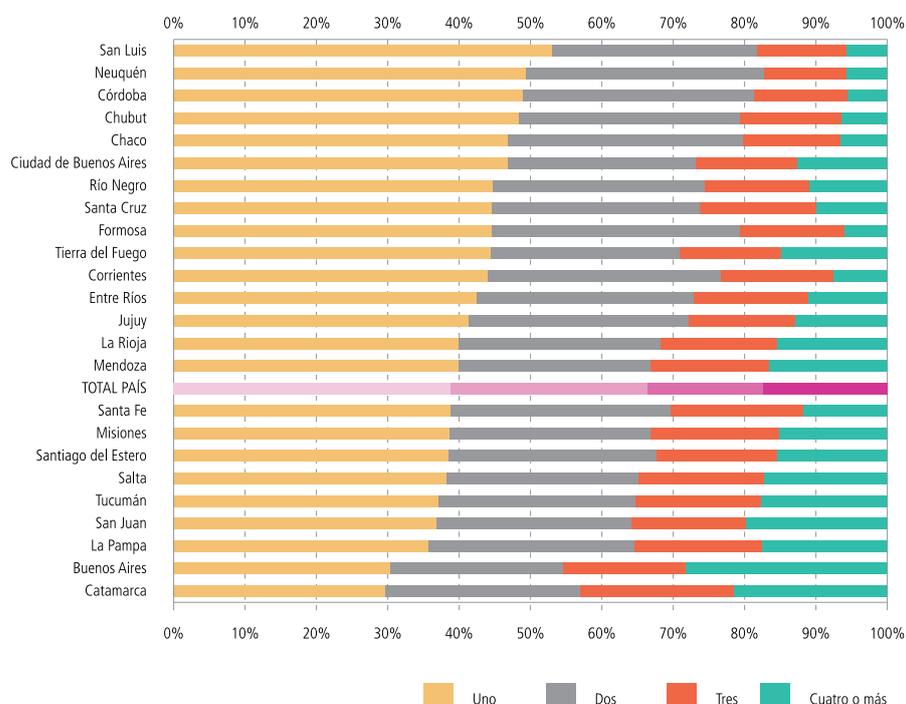
	Total	Uno	Dos	Tres	4 o más	Total
Total	323.255	44,7	29,3	12,6	11,0	100,0
Estatad	248.123	44,1	29,7	12,9	11,4	100,0
Privado	103.078	46,8	28,5	12,1	9,0	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a CENPE 2014, resultados provisorios.

El problema está más acentuado en el sector estatal que en el sector privado, aunque también en este último alrededor del 30% de los profesores trabaja en tres o más escuelas.

Como se advierte en el gráfico 4 la situación no es la misma en las distintas jurisdicciones del país. En todas hay una parte importante de los profesores que trabaja en varias escuelas, pero mientras que en la provincia de Buenos Aires el 45,5% de los profesores trabaja en tres o más, en Córdoba, Neuquén y San Luis está en esa situación sólo el 18%. Ello puede deberse, en parte, a que aún en 2014, en muchas jurisdicciones, la transición hacia una oferta educativa que incluyera a ambos ciclos del secundario aún no había concluido.

Gráfico 4. Educación común. Nivel secundario. 2014. Docentes en actividad frente a alumnos según cantidad de establecimientos en que trabaja por jurisdicción.



Fuente: Elaboración propia en base a CENPE 2014, resultados provisorios.

Un estudio basado en información suministrada en 2016 por una muestra de profesores del último año del secundario, también destaca este problema. En el informe final se señala que “sólo un cuarto de los docentes de 5º/6º año trabaja en una única institución. El 30% lo hace en dos instituciones y cerca de un tercio se desempeña en 3 o 4 escuelas. También es considerable la proporción de docentes de nivel secundario que trabaja en cinco o más establecimientos (12%), sobre todo si se la compara con la ínfima medida en que esto sucede en el nivel primario” (Cardini y otros, 2017). El estudio mencionado también destaca que “para alcanzar niveles de ingreso similares a los que se perciben por un cargo docente en el nivel primario, los docentes de nivel secundario deben acumular cierta cantidad de horas cátedra y no es fácil concentrarlas todas en una misma institución”. Así, se advierte que tanto el tipo de contratación preponderante como los niveles salariales tienen influencia sobre las condiciones de trabajo de los docentes y, en forma algo más indirecta, sobre sus prácticas de enseñanza.

### c. Cantidad de alumnos que atienden por semana cada profesor

Respecto a la cantidad de alumnos que atiende cada profesor, el mismo estudio de Cardini y otros (2017) señala que, a la dispersión institucional ya existente en el nivel, se le suma la complejidad inherente al trabajo con múltiples grupos de estudiantes en simultáneo. Cerca de la mitad (47%) de los docentes enseña en entre dos y cuatro secciones en la escuela por la que respondió el cuestionario y un 30% lo hace en cinco

secciones o más. Si a esto sumamos la consideración de que muchos de ellos se desempeñan a su vez en otras instituciones, hablamos de un significativo grupo de docentes que deben llevar adelante acciones de seguimiento de gran cantidad de estudiantes.

La misma situación se advierte a partir de la información recogida en la Encuesta sobre Prácticas de Enseñanza realizada en 2014 por el IIPE en el país. Ella consigna que los profesores de secundaria atienden, en promedio, 190 alumnos por semana. Asimismo, había un preocupante 22% que atendía a 300 o más. El gran número de alumnos que los profesores de secundaria atienden por semana, en una sola o en diferentes escuelas, dificulta la relación docente-alumno y el necesario conocimiento que es deseable que cada profesor tenga de los estudiantes que tiene a su cargo.

Como se señaló más arriba, los profesores de secundaria de la mayoría de los países europeos y otros de la OCDE, trabajan en una única escuela y parte de su jornada laboral no están al frente de curso. Por ello, es posible inferir que atienden semanalmente en promedio un número de alumnos menor que los profesores de Argentina.

#### d. Carga horaria semanal

Entre 1994 y el 2004 se advertía que, en el país, la carga horaria semanal de los docentes de nivel medio se había incrementado. Así, mientras que a mediados de la década del noventa cerca del 75% de los profesores trabajaba menos de 25 horas semanales, diez años después, solo alrededor del 55% de los mismos está en dicha situación (Dirié, 2007).

Respecto a lo ocurrido a posteriori, un estudio referido al total de ocupados en la rama de enseñanza en la provincia de Buenos Aires (Diré y Pascual, 2017), indicaría que esta tendencia continuó. Allí se señala que entre el 2004 y el 2014 este colectivo laboral aumentó en una hora el promedio de horas semanales trabajadas y se incrementó en más de 4 puntos porcentuales el número de aquellos que laboran 37 horas o más.

Cardini y otros (2017) señala que en 2016, entre los profesores del último año del secundario, puede observarse a grandes rasgos cómo los docentes tienden a trabajar según configuraciones horarias que, combinadas, les permiten cubrir las horas equivalentes a la jornada completa. Por ejemplo, la mayoría de los que señalaron trabajar entre 3 y 9 horas en la escuela por la que responden, lo hacen más de 15 horas en el resto de las instituciones en las que se desempeñan. La situación inversa también se verifica: la mayoría de los que señalan trabajar más de 15 horas en la escuela en cuestión complementa este trabajo con entre 3 y 9 horas adicionales.

Vale recordar que, en ninguno de los casos están incluidas las horas de trabajo extraescolar, de difícil cuantificación, que los profesores dedican a la preparación de clases, evaluación de pruebas escritas de los alumnos, etc. Como se señaló más arriba y dado el tipo de designación preponderante de los profesores en los países de la OCDE, y que en ellas se incluya las horas lectivas y no lectivas, no resulta posible la comparación con la situación de los profesores en Argentina.

#### e. Salarios

En el período aquí en análisis y en concordancia con los importantes cambios en el contexto económico y social del país que lo caracterizaron, se advirtieron grandes fluctuaciones respecto al nivel de los salarios docentes.

Entre 1996 y el 2008 los salarios reales de los docentes aumentaron un 44,9%. La evolución no fue continúa, mostró importantes oscilaciones. El salario real había crecido un 17,5% entre 1996 y el 2001, entre 2001 y 2002 tuvo una abrupta caída y entre 2002-2008 casi duplicó su valor (Rivas, Vera y Bezem, 2010). Desde el 2009, y en concordancia con lo señalado más arriba respecto a la situación social y laboral general, Mezzadra y Veeda (2014) indican que los aumentos salariales de los docentes permitieron sólo empatar la carrera inflacionaria, por lo que el salario real se mantuvo constante.

Por su parte, Bottinelli (2012) señala que “en el período de la post-convertibilidad, los salarios reales de los docentes evidenciaron una recuperación significativa. Apuntalados por la decisión política que sustentó la Ley de Financiamiento Educativo del año 2005, los salarios de los docentes de los niveles primario y secundario en los principales aglomerados urbanos del país habrían incrementado su poder de compra entre un 63 y un 74% entre 2004 y 2010. Esta evolución habría estado por encima del promedio del resto de los ocupados. El fenómeno, visto desde la perspectiva de los hogares, instancia en la que los ingresos laborales y no laborales de sus miembros contribuyen a perfilar un cierto nivel de vida, se traduce en una mejora relativa de los hogares docentes en la estructura de distribución de ingreso. Dicha mejora se expresa en una disminución del orden del 50% (del 30 al 20%) en la proporción de hogares docentes ubicados en los dos primeros quintiles de ingreso”.

Otro estudio (Dirié y Pascual 2017) referido a los ocupados en la rama de enseñanza en la provincia de Buenos Aires muestra una tendencia similar en la evolución de sus ingresos. Allí se señala que los mismos, entre 2004 y 2014, se incrementaron algo más que los del total de ocupados, pero en un porcentaje algo menor que en otras ramas de actividad cuyos trabajadores tienen también altos niveles educativos. Asimismo, también se advierten dos subperíodos en esta etapa. Entre 2004 y 2009 esta rama de actividad mostró, junto con la rama de Administración Pública, un incremento de los ingresos promedio de sus ocupados más altos que el resto de las ramas. Entre 2009 y 2014 esta situación relativa “de privilegio” se perdió. Otras ramas de actividad tuvieron incrementos de los ingresos promedio más altos, aún algunas cuyos trabajadores tienen menores niveles educativos.

Cabe señalar, que si bien las importantes mejoras salariales de los docentes en el periodo posterior a la convertibilidad comenzaron en el año 2003 (Bottinelli, 2015 a), también fueron posibles por el significativo aumento en la inversión educativa promovida por la Ley de Financiamiento Educativo (Ley Nro. 26075) del año 2005. La misma estipuló que el gasto consolidado en educación, ciencia y tecnología debía aumentar progresivamente hasta alcanzar, en el año 2010, una participación del seis por ciento (6%) en el Producto Interno Bruto (PIB). Asimismo, la misma ley, en su artículo 9º, creó el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente, con el objetivo de contribuir a la compensación de las desigualdades en el salario inicial docente en aquellas provincias en las cuales no resultaba posible superar dichas desigualdades. En su artículo 10º, dispuso que el entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, juntamente con el Consejo Federal de Educación y las entidades gremiales docentes con representación nacional, acordarían un convenio marco que incluyera pautas generales referidas a condiciones laborales, calendario educativo, salario mínimo docente y carrera docente. Por su parte, en diciembre de 2007, se constituyó el ámbito paritario nacional para la actividad docente. Las paritarias na-

cionales<sup>9</sup> fijan pisos mínimos que deben ser respetados en las provinciales. Al mismo tiempo, el artículo 19 de dicha ley prorrogó la vigencia del Fondo Nacional de Incentivo Docente, que había sido creado en 1998, mediante la Ley 25.053, para revertir el deterioro salarial de los docentes que se verificaba entonces (Dirié y Pascual, 2017)

Así como en otros temas relacionados con las condiciones laborales de los docentes de Argentina la comparación con lo que sucede en otros países del mundo resulta pertinente, lo mismo ocurre en el caso de los salarios. Comparando el salario inicial anual del profesorado de secundaria inferior en 2010/2011 en dólares de igual poder adquisitivo (PPA), se advierte que el de los profesores de Argentina (U\$S 13.000) era inferior al salario promedio de los profesores de la OCDE (U\$S 30.216), también respecto al que perciben los profesores de España (U\$S 39.693), Portugal (U\$S 30.946), Uruguay (U\$S 14.985), Colombia (U\$S 13.274), Chile (U\$S 17.385) y México (U\$S 19.252) (OEI, 2013). Otra fuente de información, referida en este caso a los salarios 2015 de docentes de nivel primario con diez años de antigüedad, calculados también en dólares estadounidenses (PPA), muestra que el salario promedio en los países de la OCDE es de U\$S 39.854 dólares mientras que en Argentina es de 19.629. Asimismo, este último resulta más bajo que el percibido en Colombia (U\$S 32.686), en Costa Rica (U\$S 29.872), en Chile (U\$S 24.641) y en México (U\$S 22.434) (CEA, 2018).

## 6. Reflexiones finales

En el marco de las transformaciones de la estructura académica del sistema educativo propiciada por las dos leyes nacionales de educación (la LFE y la LEN), la extensión de los años de escolaridad obligatoria que alcanzó a la totalidad del secundario y un contexto económico- social y laboral con fuertes fluctuaciones, la oferta educativa del nivel secundario y el número de alumnos se incrementó significativamente.

La obligatoriedad de parte del secundario a partir de la LFE y luego del secundario completo a partir de la LEN, implicó el acceso al nivel de alumnos de sectores sociales tradicionalmente excluidos del mismo y la necesidad de que los Estados provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desplegaran en sus respectivos territorios una oferta educativa acorde a las nuevas necesidades.

En 1994, casi la totalidad del alumnado de secundaria y sus profesores asistía a escuelas secundarias con 5 años de duración (6 años en el caso de las escuelas técnicas). En 2014, con la LEN vigente, la mayor parte de alumnado del país asistía a secundarias de 6 años de duración, debido a que las provincias más numerosas en términos de población y matrícula (con Buenos Aires como caso destacado), optaron por una estructura académica de 6 años para primaria y 6 para secundaria.

Entre los extremos del período aquí considerado la cantidad de docentes que trabaja en el nivel se incrementó en un 75%, porcentaje algo más alto que el número de alumnos y, en forma más acentuada en el sector estatal que en el privado.

Si bien la estructura de los planteles docentes, en términos de su distribución por

<sup>9</sup> Cabe consignar que, a partir del 2017, este mecanismo se discontinuó, reemplazándose por otro que estipula que el salario debe ser al menos superior en un 20% al salario mínimo vital y móvil.

función se mantuvo, el incremento del número de docentes en función frente a curso fue mayor que el observado entre los docentes en funciones directivas y/o de apoyo a la enseñanza. Así, la evolución del número total de docentes de secundaria, como los del sector estatal y los frente a alumnos, pareciera tender a adecuarse al compromiso del Estado tanto por la oferta del servicio educativo como por un mayor involucramiento en la mejora de las trayectorias educativas de un alumnado cada vez más heterogéneo.

Alrededor de dos tercios del plantel de profesores sigue siendo femenino y ello es similar a lo que se advertía 20 años antes y a lo que ocurre en los países de la OCDE. A diferencia de estos últimos, el plantel docente de secundaria en nuestro país es relativamente más joven, como lo era también en 1994.

Respecto a las condiciones laborales aquí analizadas, se advierte que algunas han permanecido estables, otras han empeorado y otras han sufrido importantes fluctuaciones, en forma concomitante a lo que ocurría respecto a las condiciones sociales y laborales del país. Entre las condiciones que se mantuvieron estables y continúan siendo negativas para el trabajo docente está el tipo de designación de los profesores casi exclusivamente por horas cátedra o módulos. Entre las que empeoraron se encuentran la carga horaria semanal y la cantidad de establecimientos en que trabajan.

En los 20 años transcurridos entre 1994 y el 2014, se incrementó el porcentaje de profesores que trabaja en varias escuelas y también el porcentaje que trabaja más de 36 horas semanales. Considerando el hecho de que sólo se está contemplando las horas de trabajo frente a curso, y no las que se dedican a otras necesarias actividades extra-aula, la situación resulta preocupante. Además se ha detectado una sobrecarga laboral en términos de cantidad de alumnos que los profesores atienden por semana, que además de complicar las condiciones de trabajo complica la propia tarea de enseñanza. Esta situación difiere de la que se advierte en los países de la OCDE y en varios de los latinoamericanos.

Si bien en el marco de las políticas educativas hacia el nivel secundario impulsadas fundamentalmente a partir del 2009 se contempló la necesidad de dotar a los docentes del nivel de horas remuneradas para el desarrollo de otro tipo de tareas acordadas institucionalmente, esta mejora si bien llegaba a todas las escuelas secundarias estatales del país y a algunas privadas, alcanzaba sólo a parte de los profesores. Además, en general, involucraban designaciones con rasgos de informalidad.

En el marco de las mutaciones sociales y culturales más arriba aludidas, la multiplicidad de demandas hacia la escuela, de la obligatoriedad con su consecuente heterogeneización de la matrícula, de las políticas tendientes a la inclusión educativa de la totalidad de los alumnos, la persistencia y profundización de esas condiciones de trabajo dificultan la tarea de los profesores y su bienestar laboral.

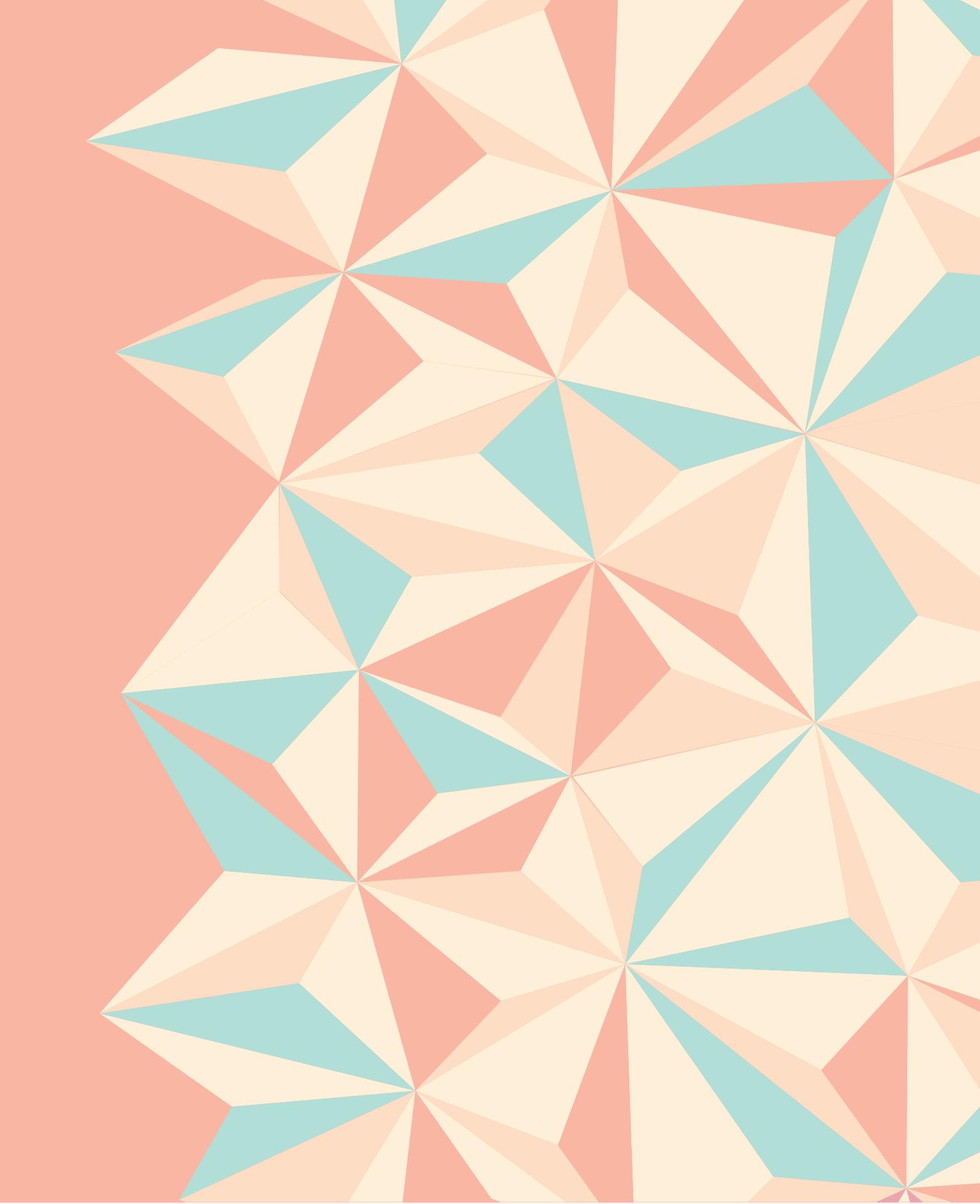
Por su parte, la evolución de los ingresos y de los salarios docentes mostraron una tendencia favorable, facilitada por la mejora de la situación económica y laboral a partir del 2003 y por el aumento de la inversión educativa establecida por la Ley de Financiamiento Educativo dictada en 2005 y ratificado en la LEN. También contribuyeron a ello el establecimiento de las paritarias docentes. No obstante, en términos comparativos los salarios docentes de Argentina resultan inferiores a los que perciben profesores de la mayoría de los países de la OCDE y varios latinoamericanos.

## 7. Bibliografía

- ANDRADE OLIVEIRA, D. y otros (2004). Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo 2004, vol. 9, Nro.20, pág.183-197.
- BRASLAVSKY, C. (1999). *Transformación y reforma educativa en la Argentina 1989-1999*. Buenos Aires, Mimeo.
- BOTTINELLI, L. (2012). La recomposición de los salarios docentes y su posición relativa en la estructura de ingresos en el período 2003-2010. Ponencia presentada en las Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación. Área Educación de FLACSO.
- BOTTINELLI, L. (2015, a). El empleo docente en Argentina. Tendencias en la postconvertibilidad (2003-2011) y aportes para su estudio a partir de la Encuesta Permanente de Hogares, Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- BOTTINELLI, L. (2015, b). La obligatoriedad del nivel secundario. Una mirada en base a un abordaje cuantitativo, *Boletín Temas de educación* Nro. 11, Área de Investigación, DINIECE, Ministerio de Educación Nacional.
- CAPPELLACCI, I. y otros (2011). La transformación del nivel secundario (2006-2009). *Boletín Temas de Educación* Nro.9, Área de Investigación, DINIECE, Ministerio de Educación Nacional.
- CARDINI, A. y otros (2017). *Aprender 2016. Características y voces de los docentes*. Serie de Informes temáticos Nro. 2, CIPPEC/ Secretaría de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación Nacional.
- CEA (2018). *Los salarios docentes en el mundo y en la Argentina*, Centro de Estudios de la Educación Argentina, Año 7, Nro.69, Universidad de Belgrano.
- CORNEJO CHÁVEZ, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile, en *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 409-426, maio/ago. 2009 411.
- CORNEJO CHÁVEZ, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: Un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/las docentes en el Chile neoliberal*. Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología. Universidad de Chile, Santiago.
- DINIECE (2011). *Actualización del glosario. Definiciones referidas a la estructura del sistema educativo (Ley 26.206)*, Ministerio de Educación Nacional.
- DIRIÉ, C. y OIBERMAN, I. (2001). La profesión docente en el mercado de trabajo actual, *Estudios del Trabajo*, Número 22, julio-diciembre 2001, Asociación Argentina de Especialistas de Estudios del Trabajo, Buenos Aires.
- DIRIÉ, C. y OIBERMAN, I. (2007). La creciente importancia de la actividad docente en el mercado de trabajo argentino, *Estudios del Trabajo*, Nro.33, ASET, segundo semestre 2007, Buenos Aires.

- DIRIÉ, C. y PASCUAL, L. (2017). Políticas educativas y condiciones de trabajo de los profesores de secundaria de la provincia de Buenos Aires (2004-2014), Relapae Nro.6, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- DIRIÉ, C, FERNÁNDEZ, B. y LANDAU, M. compiladoras (2015). Las tutorías en la educación secundaria en el marco del Plan de Mejora Institucional. Estudio en tres jurisdicciones, Área de Investigación, DINIECE, Ministerio de Educación Nacional.
- DIRIÉ, C. y HIRSCHBERG, S. (2009). Concentración/ dispersión horaria de los profesores en las Escuelas Secundarias estatales del país, Área de Investigación, DINIECE, mimeo.
- DUSSEL, I. (2005). Impactos de los cambios en el contexto social y organización del oficio docente, Seminario Internacional La renovación del oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI, Bs.As. 10 a 11 de nov. 2005, IIPE –UNESCO)
- EUROPEAN COMMISSION/EACE/Eurydice (2015). The teaching profession in Europe: practices, perceptions and policies, Eurydice Report, Luxembourg-Publications Office of the European Union.
- GONZÁLEZ, H. y otros (2009) . Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas, Serie Formación y Trabajo Docente, Ediciones CTERA; Buenos Aires.
- GOROSTIAGA, J., ACEDO, C. y SENÉN GONZÁLEZ, S. (2004). Equidad y calidad en el tercer ciclo de la educación general básica, REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2004, Vol.2, No. 1.
- GRUSCHETSKY, M. y SERRA, J. C. (2003). El Tercer Ciclo de Educación General Básica. Estado del arte sobre la implementación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica. Área de Investigación Educativa. DiNIECE. Buenos Aires.
- HARGREAVES, A. . (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Ediciones Morata, Madrid
- HIRSCHBERG, S. (2000). Implementación y localización del Tercer Ciclo de EGB. Las prescripciones y su impacto en los actores institucionales. Unidad de Investigaciones Educativas. DINIECE. Ministerio de Educación,
- IIPE UNESCO (2008). Dos estudios sobre programas de reducción del abandono escolar en la escuela media argentina. Buenos Aires.
- JUDENGLÖBEN, M. (2016). El recorrido de la educación común: cincuenta años en cifras, DIIE, mimeo
- MINISTERIO DE CULTURA y EDUCACIÓN, MCyE. (1996). Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos '94. Resultados definitivos. Serie A. Total país, ARGENTINA.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2015). Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2015, informe español.

- MEZZADRA, F. y VELEDA, C. (2014). Apostar a la docencia, desafíos y posibilidades para la política educativa argentina. Buenos Aires, Fundación Cipepec.
- NEFFA, J. y otros (2010). Transformaciones del empleo en Argentina: estructura, dinámica e instituciones, Ediciones Ciccus, CEIL-PIETTE, Buenos Aires.
- OEI (2013). Miradas sobre la educación en Iberoamérica. La profesión docente en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación. Madrid.
- OREALC-UNESCO (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) realizada entre el 29 y 30 de marzo de 2007 en Buenos Aires, Argentina.
- PÉREZ ZORRILLA, J. (2016). La regulación de la jornada docente en perspectiva comparada: los casos de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. Propuesta Educativa Número 45, Año 25, junio 2016, vol. 1. pp. 10-20.
- RAZQUIN, P. (2009). Global trends in teaching employment: challenges for teacher education and development in developing countries. En: Tatto, M.T y Mincu, M. Reforming teaching and learning: comparative perspectives in a global era. Sense Publishers.
- RIVAS, A, VERA, A. y BEZEM, P. (2010). Radiografía de la educación argentina, CIPPEC, Fundación Arcor, Fundación Noble, Buenos Aires.
- SALVIA, A., POY, S. y VERA, J. (2016). La política social y sus efectos sobre la pobreza durante distintas etapas macroeconómicas: Argentina 1992-2012, en Revista Desarrollo y Sociedad Nº 76, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de los Andes, Colombia, primer semestre 2016, 165-203.
- SANDOVAL FLORES, E. (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México, Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado. Vol.13, Nro.1, Universidad de Granada.
- SCHOO, S. (2013). Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado, Serie Educación en Debate Nro.13, DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación.
- TENTI FANFANI, E. (2006). El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI, IIPE-UNESCO, Siglo XXI Editores.
- TENTI FANFANI, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. Educação & Sociedade 2007, 28 (Mayo-Agosto).
- TERIGI, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta Educativa Nro.29, Año 15, vol. 1, pp. 63-71.



Ministerio de Educación  
Presidencia de la Nación

**SICE**  
Secretaría de Innovación  
y Calidad Educativa

 **DNPPE**  
Dirección Nacional de  
Planeamiento de Políticas Educativas

**Diee**   
Dirección de Información  
y Estadística Educativa