

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA- IZTAPALAPA
DIVISIÓN DE CIENCIA SOCIALES Y HUMANIDADES
POSGRADO EN ESTUDIOS SOCIALES
LÍNEA DE ECONOMÍA SOCIAL

**SEGMENTACIÓN, DIFERENCIAS COMPENSATORIAS Y
DISCRIMINACIÓN SALARIAL EN EL MERCADO DE
TRABAJO: EL CASO DE LOS TRABAJADORES
DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO, 1991-1999.**

García Cosco José Carlos

Matrícula: 201383102

Asesores: Dra. Nora Garro Bordonaro

Dr. Ignacio Llamas Huitrón

Septiembre de 2003

A mi padre:
Porque produjo más
de lo que consumió.

A mi mamá:
Por todas la noches que se desvelo por culpa mía.
Siempre estuvo ahí, con el sacrificio que sólo una
madre puede hacer.

A *Iskra*:
Porque conociste mis sueños
y mis lagrimas. Compartiste mi
única borrachera. Por lo que fuimos
y lo que fui cuando estabas a mi
lado. Por todas aquellas horas
que pasamos platicando. Le diste
esperanza, paz y alegría a mi alma.
Por varias razones, ésta también es
tu tesis. Así empezó, así termina:
Todo tiene un costo de oportunidad

A mi profa. Karla:
(mi maestra de tercero de primaria)
Ahora entiendo porque algunos años
después de que me dio clase, la vi de
checadora de microbuses.

“El maestro debe ser (según la burguesía)
un apóstol sufrido y candoroso, que soporte
tranquilo la miseria y el hambre... pero también
debe ser aislado de las masas, pues sería peligroso
que comprendiera que también es un obrero como
los otros y, como los otros, también explotado.”

Prof. Aníbal Ponce

“La gran tarea pendiente de nuestras sociedades es
la re-educación, comenzando por los educadores.”

Rigoberta Menchú
Premio Nóbel de la Paz

Cuando se alcanzan las metas trazadas, siempre
hay otros sueños esperando ser cumplidos.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo sería impensable sin la participación de muchas personas. Sin el estímulo de Nora Garro e Ignacio Llamas no lo habría empezado y mucho menos acabado; su apoyo inagotable y sus críticas incisivas fueron fundamentales en todas las etapas de su elaboración. No se podría pedir más de un asesor.

Le agradezco Eloy González Marín la lectura del trabajo, así como sus comentarios.

A Aberlado Mariña por los comentarios hechos y haber aceptado ser mi sinodal.

A Luis Alberto Sagaón por el apoyo para el manejo de la bases de datos, así como del paquete computacional SPSS.

A mis alumnas de Economía y de la ESCA, Sonia, Wendy, Chacón, Roció, Leticia, Berenice, Adriana porque, en distintas formas y tiempos, me ayudaron a hacer menos difícil este proyecto.

Finalmente, deseo agradecer a CONACYT el apoyo financiero que me dio para cursar esta maestría y de esta manera permitirme terminar una etapa de mi formación académica.

Si no he podido enmendar todas las deficiencias observadas se debe a mis limitaciones teóricas y metodológicas, por lo tanto, los defectos son responsabilidad exclusivamente del mía.

Octubre de 2003

Lista de abreviaturas y siglas

- ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CC: Modelo de Carnoy y Carter
CEPAL: Comisión Económica para América Latina
CL: Modelo de Carnoy y Levin
CSG: Carlos Salinas de Gortari
ENE: Encuesta Nacional de Empleo
ENECE: Encuesta Nacional de Educación, Capacitación y Empleo
ESCA: Escuela Superior de Comercio y Administración
Eurydice: European Network for Information in Education
EZPL: Ernesto Zedillo Ponce de León
GRE: Modelo de Gordon, Reich y Edwards
IMSS: Instituto Mexicano del Seguro Social
INEA: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
INEGI: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
ISSSTE: Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los trabajadores del Estado
Nafin: Nacional Financiera
OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OIT: Organización Internacional del Trabajo (ILO, por sus siglas en ingles)
PEA: Población Económicamente Activa
PIB: Producto Interno Bruto
PISA: Programa Internacional de Evaluación a Estudiantes
PO: Población Ocupada
SAR: Sistema de Ahorro para el Retiro
SEM: Sistema Educativo Mexicano
SEP: Secretaria de Educación Publica
UAM: Universidad Autónoma Metropolitana
UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación,
la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en ingles)
WEI: Programa de Indicadores de Educación a Nivel Mundial de la
OECD/UNESCO (WEI por sus siglas en ingles)

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivos:

1. Analizar cómo han evolucionado los salarios de los trabajadores de la educación con respecto al resto de trabajadores con las mismas condiciones de trabajo en México en los años noventa.¹
2. Mostrar si existe discriminación salarial en esta ocupación.²
3. Estimar cuál es el efecto del nivel de la escolaridad, la capacitación y la experiencia laboral en el ingreso de los trabajadores de la educación.
4. Establecer si los trabajadores de la educación del sector privado tienen mejores salarios y condiciones de trabajo que los del sector público.³

Utilizaremos los microdatos de la Encuesta Nacional de Empleo (ENE) y de la Encuesta Nacional de Educación Capacitación y Empleo (ENECE) que publica el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) para los años de 1991, 1993, 1995, 1997 y 1999.

Lo mostrado en este estudio apoya las siguientes afirmaciones sobre el salario relativo del profesor en los años noventa:

- i) El ingreso real por hora promedio del profesor en México es mayor que el de otros trabajadores, manteniendo constante el nivel de escolaridad, capacitación, experiencia laboral, sexo, tamaño de la empresa, tipo de contrato y sector (público o privado). En los años noventa, en promedio, un profesor ganó 12.86% más que los otros trabajadores.
- ii) Antes de la crisis de 1994, el diferencial salarial a favor de los maestros presentó una tendencia creciente, pero a finales de los años noventa aún no se recuperaba la diferencia que existía en 1993.

Las principales conclusiones del tema de la discriminación salarial son:

- a) Las profesoras ganaban un salario promedio por hora menor que los profesores en 1991, 1997 y 1999, manteniendo constante el nivel de escolaridad, nivel de enseñanza, experiencia laboral, tamaño de la escuela y capacitación. En 1991, el hombre profesor ganó 40% más que la profesora; para 1999, la diferencia se redujo a 21%. En 1993 y 19995, la discriminación salarial fue estadísticamente no significativa.
- b) No se encontró evidencia empírica que indique que la discriminación salarial en contra de la mujer sea mayor en el sector privado que en el público.

¹ Por condiciones de trabajo nos referimos a las características personales (por ejemplo, escolaridad, experiencia laboral y edad) y las características de mercado (tipo de contrato, prestaciones y jornada laboral).

² En el presente trabajo entenderemos que existe discriminación salarial hacia la trabajadora de la educación si, con las mismas competencias laborales, obtiene un salario menor que el trabajador de la educación.

³ En este caso dividiremos al mercado docente en sector público y sector privado. Si los profesores del sector privado obtienen un salario mayor que los del sector público estableceremos que hay diferencias compensatorias, en caso contrario (si los profesores del sector público ganan más que los del sector privado), concluiremos que hay segmentación en el mercado laboral de los profesores.

Aunque elevada, consideramos que la discriminación salarial en contra de la mujer no es algo intrínseco a la profesión docente pues a nivel nacional tal discriminación alcanza un promedio de 16%. Probablemente, esta discriminación salarial es consecuencia de la posición social y familiar sexualmente diferenciada de la mujer en la sociedad.

Con respecto a nuestro tercer objetivo, estimar cuál es el efecto del nivel de la escolaridad, la capacitación y la experiencia laboral en el ingreso de los trabajadores de la educación, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- I. El rendimiento de un año de capacitación es mayor que el correspondiente rendimiento de un año de educación formal y éste, a su vez, es mayor que el rendimiento de un año adicional de experiencia laboral en los años noventa para el mercado laboral docente. La influencia que tiene la capacitación sobre el ingreso del profesor aumentó a un mayor ritmo que la de la escolaridad o la experiencia laboral. A su vez, mientras la escolaridad y la experiencia laboral bajan su rendimiento en época de crisis, el rendimiento de la capacitación aumenta para los maestros.
- II. En los años noventa, por cada curso de capacitación tomado, el ingreso de los maestros aumentó, en promedio, 23.7%. Por cada año de escolaridad adicional, el ingreso subió en 7.1% y por último, por cada año que aumentó la experiencia laboral de los profesores, su ingreso creció en tan sólo 1.1%.

La respuesta a nuestro último objetivo, si existe segmentación o diferencias compensatorias en el mercado laboral de los trabajadores de la educación, se puede resumir como sigue:

- Existen diferencias salariales estadísticamente significativas entre el ingreso laboral en el sector público y el privado en el mercado de los profesores. En 1991, los profesores del sector privado ganaban por hora 5.6% más que los del sector público. Al contrario, en el período de 1993-1999, los profesores del sector público ganaron por hora, en promedio, 23.1% más que los del sector privado.
- Los resultados del grupo de profesores que tienen escolaridad alta, experiencia laboral alta y que son mujeres muestran que antes de la crisis de 1994 había diferencias compensatorias y a partir de la segunda mitad de la década hay segmentación de mercado.
- En el caso del grupo de profesores con escolaridad baja, experiencia laboral alta y que son mujeres tenemos que en 1991 había diferencias compensatorias y, a partir de 1993, existe segmentación de mercado entre el sector privado y el sector público en México.
- Los profesores que tienen escolaridad baja, experiencia alta y son hombres presentan segmentación de mercado durante toda la década. Los profesores que tienen escolaridad baja, experiencia laboral baja y que son hombres presentaron en 1991, 1997 y 1999 segmentación de mercado y para 1993 y 1995 hubo diferencias compensatorias.
- Para el resto de los grupos en que dividimos a los profesores, no existe la información suficiente para poder obtener conclusiones significativas.
- El sector privado de los profesores presenta una mayor inseguridad laboral que los del sector público en el sentido de que no están protegidos por la seguridad social. En efecto, los profesores del sector público son mayoritariamente participantes del mercado formal, mientras que el sector privado de los profesores tienen, mayoritariamente, un mercado informal.

“La profesora de segundo año de primaria, después de su clase, paso a recoger a su hijo de 2 años a la guardería. Al salir, se encontró con uno de sus alumnos, el cual le pregunto sorprendido: Miss, ¿Usted puede tener hijos?”¹

INTRODUCCIÓN

La educación es, a un mismo tiempo, nuestro más grande problema y nuestra mayor esperanza, pero la calidad de la educación nunca podrá ser mayor a la calidad de los profesores.² Por lo tanto, es fundamental comprender lo mejor posible al mercado laboral docente para poder aplicar las políticas adecuadas para un mejor desempeño de los profesores.

A pesar de lo anterior, en nuestro país no contamos con información estructurada, homogénea y de largo plazo que nos permita conocer el mundo de los docentes. Un aspecto señalado por los investigadores de los académicos mexicanos es la ausencia de información comprensiva, confiable, oportuna y accesible respecto a cuántos académicos trabajan en México, dónde lo hacen y qué perfil académico y sociodemográfico básico presentan.³ La cuestión no es trivial ya que todavía encontramos una cierta discrecionalidad en el manejo que hacen nuestras autoridades de las cifras oficiales. Existen algunas universidades que recaban regularmente información sobre su personal académico, como es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y que inclusive se puede consultar por internet.⁴ El principal problema es que son pocas las instituciones que tienen este tipo de información, y además, no está sistematizada, ni se difunde.

La pequeña anécdota que colocamos de epígrafe nos muestra el desconocimiento de nuestros profesores. Para ese niño, su profesora era una persona que vivía en un salón con cuatro paredes que no comía, que no podía ser madre, etc. Si bien es cierto que cuando crecemos nos percatamos de que los profesores son también seres humanos, el desconocimiento hacia su profesión persiste. ¿Acaso sabemos cuánto dura su jornada de trabajo, cuánto ganan, cuáles son sus prestaciones laborales, etc? Entendemos que el desconocimiento hacia el mercado laboral en México es global. La importancia que tienen los profesores en el desarrollo del país amerita un mejor conocimiento de su profesión. A los profesores los conocemos poco y mal.

¹ Anécdota narrada por la profa. Xóchitl Rosal Amador.

² En el presente trabajo utilizaremos trabajadores de la educación, profesores, maestros y docentes como sinónimos debido a que en la muestra están incluidos únicamente docentes.

³ Entre los investigadores que han escrito sobre el tema se pueden consultar a Manuel Gil Antón, *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*, 1994, UAM-Azacapatzalco, México o a Eduardo Ibarra Colado, *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, 1999, Tesis de doctorado en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México.

⁴ UNAM, *Agenda estadística 1996, 1997*, México.

Parte del problema es la estructura y organización de las escuelas y del mismo profesorado. De acuerdo con Wright y Weiner,⁵ la escuela es a la vez tradicional y vanguardista, liberal y moralista, rígida y flexible. Estos autores establecen que las organizaciones académicas son la *anarquía organizada*. Los profesores están fragmentados. Las escuelas actualmente sufren las consecuencias de querer ser todo para todos. Las escuelas gastan enormes sumas de dinero y son desesperadamente pobres, el público, crítico de los incrementos en las colegiaturas y las restricciones de inscripción, les continúa planteando más y más demandas prioritarias. De las universidades, en particular, se espera, entre otras cosas, que produzcan científicos e ingenieros, promuevan el entendimiento internacional, sirvan de sede de las artes, satisfagan la diversidad de gustos, curen el cáncer, modifiquen el código penal y eduquen a la vez para una profesión y para una vida de regocijo cultural.⁶

Wright y Weiner agregan que el propósito de la escuela era la educación y la búsqueda del conocimiento, pero en la segunda mitad del siglo XX esta misión ha perdido claridad. La complejidad de la función del profesor se deriva de la noción de que él debe tanto educar como criar a los estudiantes. Los deberes del profesor son ambiciosos, indefinidos y paradójicos. Se les conmina no simplemente a enseñar las disciplinas tradicionales, sino

también a clarificar 'valores, desarrollar el 'carácter', impartir 'sabiduría', cultivar la 'buena ciudadanía', alentar la 'creatividad', impulsar el 'crecimiento'. No importa que muy poca gente esté de acuerdo respecto al significado de estos términos; se supone que los profesores deben inculcarlos a los estudiantes.⁷

No sólo existe entre muchos profesores la ambigüedad respecto a *qué* deben hacer, sino también *cómo* hacerlo. A los profesores se les prepara en las disciplinas académicas específicas, pero rara vez reciben instrucción sobre la enseñanza y el asesoramiento, sobre todo en los niveles posbásicos (medio superior y superior).

La función del profesor exige que se la coloque aparte o, en cierto sentido, "arriba" del estudiante. En las escuelas, el poder de los profesores es mucho mayor. El profesor tiene una autonomía y autocontrol en el salón de clases. La profesión docente, más que ningún otra profesión, ejerce un control sobre los seres humanos. No hay muchos profesionistas con tanto poder individual y libertad de movimientos. En tanto los profesores no abusen de su autonomía profesional, la utilicen legítimamente en el salón de clases y en el laboratorio como académicos, la autonomía es esencial para la carrera académica. El cubículo, el salón de clases y el laboratorio son su "territorio" y se resisten a cualquier invasión de su privacidad en el salón de clases. A los estudiantes les dictan las políticas de asistencia, calificación y estudio, y tiene el control absoluto sobre su contenido, la interpretación y la metodología del curso. Una persona llega a tener cerca de 100 profesores desde pre-escolar hasta licenciatura, de los cuales no habrá dos iguales. Cada uno tiene sus propios valores y una filosofía de lo que tiene que ser la educación.

⁵ Billie Wright Dziech y Linda Weiner, *Las cátedras de la lujuria*. México, 1988, FCE, cap. 2.

⁶ Jacques Barzun, *The American University*, 1968, Harper & Row, New York.

⁷ Billie Wright Dziech y Linda Weiner, *Op. Cit.*, p. 76 y 77.

Wright y Weiner enfatizan que el mundo de los profesores está totalmente desunido y existen pocas personas en el sistema que pueden lograr la cooperación y la unidad. Los profesores se encuentran cautivos entre las expectativas diversas de los estudiantes, colegas, jefes de departamento, directores y rectores. Son muy pocas las profesiones con menos cohesión.⁸

El objetivo de las líneas anteriores es establecer la complejidad del mundo docente. ¿Cómo medir la productividad de una persona que tiene que ser profesor, padre o madre según el género, sicólogo, profesionista y tener una vida propia al mismo tiempo? ¿Cómo podemos determinar qué es un “buen maestro” y qué es un “mal maestro”? ¿Cómo obtener información de los profesores sin violar su libertad y autonomía de cátedra?⁹ Éstas son sólo algunas de las preguntas que surgen y qué aún no tenemos una respuesta.

Como establece Paulo Freire:

No se puede comprender la desproporción entre lo que recibe un presidente de una empresa estatal, independientemente de la importancia de su trabajo, y lo que recibe una maestra de primer grado. Maestra de cuya tarea el presidente de la estatal de hoy necesitó ayer...por lo tanto, seríamos ingenuos si descartásemos la necesidad de la lucha política. La necesidad de aclarar a la opinión pública sobre la situación del magisterio en todo el país. La necesidad de comparar los salarios de los diferentes profesionistas y la disparidad entre ellos.¹⁰

Ese es nuestro principal objetivo en este trabajo: analizar las condiciones laborales del magisterio en todo el país y comparar sus salarios con el de otras actividades. Por lo tanto, con base en la información que contamos, la presente investigación tiene los siguientes objetivos generales:

1. Analizar cómo han evolucionado los salarios de los trabajadores de la educación con respecto al resto de trabajadores con las mismas condiciones de trabajo en México en los años noventa.¹¹
2. Mostrar si existe discriminación salarial en esta ocupación.¹²
3. Estimar cuál es el efecto del nivel de la escolaridad, la capacitación y la experiencia laboral en el ingreso de los trabajadores de la educación.
4. Establecer si los trabajadores de la educación del sector privado tienen mejores salarios y condiciones de trabajo que los del sector público.

⁸ *Ibid*, p. 87-91.

⁹ Por ejemplo, entre enero y julio de 1994, en la UNAM se empezó a aplicar un cuestionario para que los alumnos evaluarán a los profesores. Algunos maestros se opusieron a esta medida argumentado que era violar su autonomía de cátedra.

¹⁰ Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, México, 1994, Siglo XXI, p. 58 y 59.

¹¹ Por condiciones de trabajo nos referimos a las características personales (por ejemplo, escolaridad, experiencia laboral, edad) y las características de mercado (tipo de contrato, jornada laboral). Vid, *supra*, cap 4

¹² En el presente trabajo entenderemos que existe discriminación salarial hacia la trabajadora de la educación si, con las mismas competencias laborales, obtiene un salario menor que el trabajador de la educación.

Nuestras hipótesis son las siguientes:

Hipótesis de la pregunta 1: Los salarios relativos de los trabajadores de la educación son significativamente mayores que los del resto de trabajadores en México con las mismas condiciones de trabajo.¹³

Hipótesis de la pregunta 2: La discriminación salarial a favor del hombre se explica porque la mujer profesora se encuentra en un mercado secundario y el hombre profesor en un mercado primario.

Hipótesis de la pregunta 3: El rendimiento a un año de capacitación es mayor que el correspondiente rendimiento a un año de educación formal y éste es mayor que el rendimiento de un año adicional de experiencia laboral.¹⁴

Hipótesis de la pregunta 4: En el mercado laboral docente, más que haber diferencias compensatorias, existe una segmentación de mercado entre el sector privado y el sector público.

El período de estudio lo dividiremos en dos partes: antes y después de la crisis de 1994. Utilizaremos los microdatos de la Encuesta Nacional de Empleo (ENE) y de la Encuesta Nacional de Educación Capacitación y Empleo (ENECE) que publica el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) para los años de 1991, 1993, 1995 y 1999.

Los resultados del presente estudio muestran que los trabajadores de la educación, en promedio, ganaban más que los otros trabajadores en México en los años noventa con las mismas competencias laborales. Es decir, el maestro en México tiene mejores condiciones relativas de trabajo. Lo mostrado en este estudio apoya las siguientes afirmaciones:

- i) El ingreso real por hora promedio del profesor en México es mayor que el de otros trabajadores, manteniendo constante el nivel de escolaridad, capacitación, experiencia laboral, sexo, tamaño de la empresa, tipo de contrato y sector (público o privado).
- ii) En los años noventa, en promedio, un profesor ganó 12.86% más que los otros trabajadores.
- iii) Antes de la crisis de 1994, hay un aumento en el diferencial salarial a favor de los maestros. A finales de los años noventa aún no se recuperaba la diferencia que existía en 1993.

Las principales conclusiones del tema de la discriminación hacia la profesora son:

- a) Hubo discriminación salarial hacia la mujer en 1991, 1997 y 1999. Esto es, las profesoras ganaban un salario promedio por hora menor que los profesores,

¹³ Cf. Gladys López-Acevedo, "Incentivos y desarrollo profesional de los profesores en las escuelas mexicanas" en *El trimestre económico*, vol. LXIX, no. 275, 2002, FCE, México, p. 389-434.

¹⁴ Nora Garro Borbonaro y Ignacio Llamas Huitrón, "El rendimiento de la escolaridad, la capacitación y la experiencia laboral de los trabajadores del Area Metropolitana de Monterrey" en *Ensayos*, UANL, vol. XIV, no. 1, mayo de 1995, p. 79-106.

manteniendo constante el nivel de escolaridad, nivel de enseñanza, experiencia laboral, tamaño de la escuela y capacitación.

- b) En 1993 y 1995, la discriminación fue estadísticamente no significativa.
- c) En 1991, el hombre profesor ganó 40% más que la profesora, para 1999, la diferencia se redujo a 21%.
- d) No se encontró evidencia empírica que indique que la discriminación salarial en contra de la mujer sea mayor en el sector privado que en el público.
- e) La discriminación en los salarios en contra de la mujer se debe a la existencia de un mercado secundario para la mujeres y un mercado primario para los hombres en el mercado docente.

Consideramos que la discriminación o segregación que hay hacia la mujer no es algo intrínseco a la profesión docente pues a nivel nacional tal discriminación alcanza un promedio de 16%. La discriminación salarial en la docencia es consecuencia de la posición social y familiar sexualmente diferenciada de la mujer en la sociedad.

Con respecto a la pregunta tres, ¿Cuál es el efecto del nivel de la escolaridad, la capacitación y la experiencia laboral en el ingreso de los trabajadores de la educación?, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

1. El rendimiento a un año de capacitación es mayor que el correspondiente rendimiento a un año de educación formal y éste es mayor que el rendimiento de un año adicional de experiencia laboral en los años noventa para el mercado laboral docente.
2. La influencia que tiene la capacitación sobre el ingreso del profesor aumentó a un mayor ritmo que la escolaridad o la experiencia laboral.
3. Mientras la escolaridad y la experiencia laboral bajan su rendimiento en época de crisis, el rendimiento de la capacitación aumenta para los maestros.
4. En los años noventa, por cada curso de capacitación tomado, el ingreso de los maestros aumentó, en promedio, 23.7%. Por cada año de escolaridad adicional, el ingreso subió en 7.1% y por último, por cada año que aumentó la experiencia laboral de los profesores, su ingreso creció en tan solo 1.1%.

La respuesta a nuestra última pregunta, ¿existe segmentación o diferencias compensatorias en el mercado laboral de los trabajadores de la educación?, se puede resumir como sigue:

- Existen diferencias salariales estadísticamente significativas entre el sector público y el privado en el mercado de los profesores.
- A principios de los años noventa el sector privado ofrecía mayores salarios que el sector público. A partir de 1993, los profesores del sector público ganan, en promedio, más que los del sector privado.
- Los resultados del grupo de profesores que tienen escolaridad alta, experiencia laboral alta y que son mujeres muestran que antes de la crisis de 1994 había diferencias compensatorias y a partir de la segunda mitad de la década hay segmentación de mercado.
- En el caso del grupo de profesores con escolaridad baja, experiencia laboral alta y que son mujeres tenemos que en 1991 había diferencias compensatorias y, a partir

de 1993, existe segmentación de mercado entre el sector privado y el sector público en México.

- Los profesores que tienen escolaridad baja, experiencia alta y son hombres presentan segmentación de mercado durante toda la década. Los profesores que tienen escolaridad baja, experiencia laboral baja y que son hombres presentaron en 1991, 1997 y 1999 segmentación de mercado y para 1993 y 1995 hubo diferencias compensatorias.
- Para el resto de los grupos en que dividimos a los profesores, no existe la información suficiente para poder obtener conclusiones significativas.
- El sector privado de los profesores presenta una mayor inestabilidad laboral que los del sector público.

El trabajo se compone de cinco capítulos. En el primero realizaremos un breve panorama de la situación educativa en México. Hacemos un resumen sobre el nivel educativo de nuestro país en el siglo XX. Nos enfocaremos en la década de los años noventa utilizando variables como el gasto público en educación y el comportamiento de la matrícula nacional. Por último, expondremos los resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Programme for International Student Assessment, PISA, por sus siglas en inglés)¹⁵ sobre la calidad de la educación en México.

El segundo capítulo versa sobre la situación laboral de los profesores en el mundo en la década pasada. Las variables que analizaremos serán su composición por edad, género, escolaridad, experiencia laboral. Estará dividido en dos partes: en la primera se analizarán los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y en la segunda utilizaremos información de la Comisión Económica Para América Latina (CEPAL) para estudiar las condiciones de los profesores en Latinoamérica.

En el tercer capítulo expondremos el marco teórico. Básicamente manejaremos tres teorías: segmentación de mercados, diferencias compensatorias y por último, teorías sobre la discriminación salarial hacia la mujer. Con base en estas teorías obtendremos algunas hipótesis para nuestras preguntas de investigación.

En el cuarto capítulo expondremos las principales características personales y de mercado de los profesores en México según los microdatos de la ENE y ENECE. La base de datos la dividimos, inicialmente, en dos grupos, los maestros y los otros trabajadores. Por lo objetivos de nuestra investigación, a cada grupo lo subdividimos por género y por sector (público y privado).

En el último capítulo se analizará la situación salarial del profesor en México y con base en tres regresiones que proponemos trataremos de comprobar nuestras hipótesis. En cada uno de los capítulos haremos una conclusión parcial. Además, se realizarán conclusiones finales y algunas recomendaciones de política.

¹⁵ OCDE, *Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000*, ed. Santillana-Alfaguara, México, 2002.

En el anexo 1, se presentaran algunos de los datos utilizados para la elaboración de las gráficas y además, de algunos cuadros. En el Anexo 2, se hace un desarrollo de la función de ingreso que utilizaremos en el capítulo 5; en el Anexo 3, explicamos la forma en que obtuvimos la probabilidad de estar ocupado y cuál es su función dentro de las regresiones propuestas.

“Existe una bifurcación del sistema educativo en un sector privado y otro público. En esta nueva globalización el grado de estudios estará básicamente determinado por si el alumno es de una familia rica o pobre. La privatización de la educación refleja su creciente elitización.”

Heinz Dieterich

1. PANORAMA GENERAL DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO, 1921-2000

El presente capítulo tiene el objetivo de plantear un breve panorama sobre la situación de la educación en nuestro país. Primero se establecerá la estructura que tiene el Sistema Educativo Mexicano (SEM). Posteriormente, se estudiará el período de 1921 a 1997, aunque se centrará el análisis en la década de los años noventa por ser el período de estudio de este trabajo. Por último, se hace un resumen del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Programme for International Student Assessment, PISA, por sus siglas en inglés)¹ sobre la calidad de la educación en México.

1.1. Estructura y organización del Sistema Educativo Mexicano

Según *El perfil de la Educación en México*,² el SEM tiene, de acuerdo al nivel de estudios, la siguiente organización: educación básica, educación media superior y educación superior.

La educación básica comprende la enseñanza preescolar, la primaria y la secundaria y atiende al mayor número de alumnos. La educación preescolar atiende a niños de tres a cinco años de edad y se imparte generalmente en tres grados. La educación preescolar se ofrece en tres modalidades: general, indígena y cursos comunitarios y será obligatoria a partir del 2004 y, por consiguiente, requisito para ingresar a la primaria.³

La educación primaria, que constituye el segmento con mayor matrícula en la educación básica, es obligatoria y se imparte a niños de seis a 14 años de edad, en seis grados. La primaria se ofrece en diversas modalidades: general, bilingüe-bicultural, de cursos

¹ OCDE, *Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000*, ed. Santillana-Alfaguara, México, 2002.

² SEP, *Perfil de la educación en México*, segunda edición, México, 1999, pp. 21-26.

³ Hasta el ciclo escolar 2003-2004 no ha sido obligatorio ni requisito para ingresar a la primaria. Sin embargo, se recomendaba que los niños hayan cursado por lo menos un año de preescolar porque generalmente se traducía en un mejor desempeño en años posteriores.

comunitarios y para adultos. En cualquiera de sus modalidades, la educación primaria es indispensable para ingresar a la educación secundaria.

La educación secundaria, con la que culmina el nivel básico, es obligatoria desde 1993 y se imparte en los siguientes servicios: general, para trabajadores, de tele-secundaria, técnica y para adultos. Este nivel se proporciona en tres años a la población de 12 a 16 años de edad que haya concluido la educación primaria. Las personas mayores de 16 años pueden estudiar en la secundaria para trabajadores o en la modalidad para adultos. Este nivel es necesario para iniciar estudios medios superiores.

La educación para adultos se dirige a la población mayor de 15 años que por diversas razones no terminó o no cursó la educación básica en la edad escolar reglamentaria. Comprende los niveles de alfabetización, primaria, secundaria y cursos no formales para el trabajo y es proporcionada principalmente por el Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA). Las personas que se incorporan a estos servicios y concluyen su enseñanza básica tienen la posibilidad de continuar sus estudios de bachillerato y superiores.

El sistema de educación media superior está conformado por tres modalidades: el bachillerato general, el bachillerato tecnológico y la educación profesional técnica. Cada una de ellas se configura de manera diferente, en función de los objetivos que persigue, la organización escolar, el currículum y la preparación general de los estudiantes. Para ingresar a la educación media superior es indispensable contar con el certificado de secundaria; además, la mayoría de las escuelas, privadas o públicas, exige la presentación de un examen de admisión. Su duración es de tres años y se cursan, por lo general, en seis semestres. En este nivel no existe un límite de edad para poder cursarla de manera escolarizada.

La educación superior es posterior al bachillerato o su equivalente y puede ser universitaria, tecnológica o normal. La mayor parte de las universidades públicas son autónomas del gobierno federal y los estados. La duración de una licenciatura depende de la especialidad, pero en promedio es de 4 a 6 años y no existe límite de edad para cursarla. La mayoría de las instituciones de educación superior aplican un examen de admisión.

Las Universidades-Tecnológicas se crearon en la década de los años ochenta y ofrecen estudios para los egresados de educación media superior. Los estudios duran dos años y se otorga el título de Técnico Superior; son estudios terminales que no son equivalentes a una licenciatura.

Como parte de la educación superior, cabe destacar la formación de maestros o educación normal. Las escuelas normales ofrecen las licenciaturas en educación preescolar, primaria, secundaria, así como educación especial y educación física, y diversas opciones de posgrado.

Dentro del subsistema de educación superior se encuentra los estudios de posgrado que comprenden dos niveles: la maestría y el doctorado. Para poder ingresar a un posgrado es requisito tener estudios de licenciatura.

El calendario para las escuelas de educación primaria, secundaria y normal, tanto oficiales como particulares, es de 200 días hábiles de clases. En otros niveles educativos los calendarios son variables. Hay escuelas de educación media superior y superior que tienen calendarios semejantes a los que establece de la Secretaría de Educación Pública (SEP); otras tienen períodos vacacionales distintos y días feriados adicionales, y otras funcionan por semestres o trimestres y no por ciclos anuales. Los horarios de asistencia a clases también son diversos y oscilan entre tres horas en preescolar y más de seis en la educación superior; existen turnos matutinos, vespertinos, nocturnos y mixtos.

1.2. El Sistema Educativo Mexicano en el siglo XX

Se realizará un somero análisis del SEM desde 1921, debido a que en ese año se crea la SEP y puede considerarse como el inicio de una nueva etapa educativa en nuestro país después de la Revolución Mexicana.

La sociedad mexicana sufrió cambios importantes en ese período. En 1921 solamente el 31.2% de la población vivía en zonas urbanas (de 10,000 o más habitantes), para 1995 la representaba el 73.5%. Uno de los fenómenos mundiales ha sido el crecimiento de la población en general y México no ha estado exento: a principios del siglo XX había más de 14 millones de habitantes y en 1995 había 91 millones. Esto se refleja en la densidad de población, en 1921 existían 7.3 habitantes por km² y en 1990 ya eran 41.3. Además, la esperanza de vida aumentó 33 años, al pasar de 40 años, en 1940 a 73 años, en 1995.⁴

Estos cambios en la población representaron retos para el SEM porque implicaron una mayor demanda de infraestructura educativa (escuelas, profesores, pupitres, pizarrones, etc.). El SEM tuvo la capacidad para incrementar la educación en términos cuantitativos. Esto lo muestran las estadísticas cuando se habla que en 1921, el 66.1% de la población era analfabeta y en 1995, el 10.6%.⁵ En cuanto al nivel de escolaridad, en 1921, el promedio de escolaridad era de un año, para 1960 era apenas 2.6 grados y en 1999 la escolaridad promedio de la población de 15 años alcanzó los 7.7. grados (lo que representa casi segundo año de secundaria).⁶

A pesar de ese crecimiento, la desigualdad educativa persiste. A principios del siglo XX eran contrastantes los niveles de vida del Distrito Federal con los demás estados del país. En los años noventa estos contrastes se mantuvieron, pues mientras que en el Distrito Federal y Nuevo León solamente alrededor del 3% de la población no sabe leer ni escribir, en estados como Oaxaca, Guerrero y Chiapas este dato superó el 20%. En 1920, los sectores más desprotegidos eran las mujeres y las zonas rurales. En 1995 continuaba la misma situación, pues en la población masculina sólo el 8.4% era analfabeta, mientras que

⁴ Nacional Financiera (NAFIN), *La economía mexicana en cifras*, 1990 y 1998.

⁵ Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), *Estadísticas Históricas de México*, Tomo I, cuarta edición, Aguascalientes, 1999, p. 100 y 101.

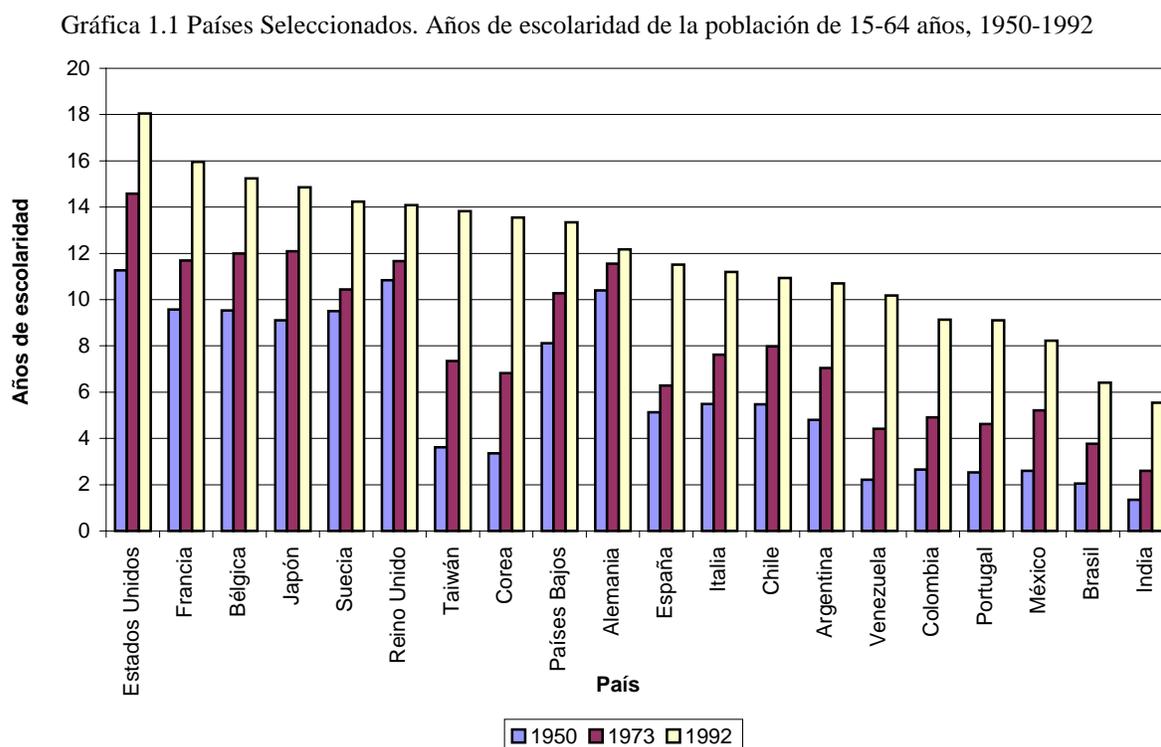
⁶ SEP, *OP. Cit.* p. 5

en la femenina dicho porcentaje era del 12.7%. Además, la diferencia entre las tasas de analfabetismo entre la zona urbana y la rural representaba casi un 15%.⁷

Sin embargo, algunos autores⁸ sugieren que los gobiernos optaron por utilizar al SEM para reforzar sus posiciones de poder. La educación respondió a las necesidades de legitimidad y manipulación del poder político. Los grupos copulares nunca consideraron conveniente que las *clases populares* avanzaran en el sistema educativo más allá de la primaria. El incremento de la oferta educativa respondió más a un control de tensiones sociales que a un verdadero interés de que los mexicanos incrementaran su nivel educativo. El modelo educativo implementado para las *clases populares* fue el mismo modelo diseñado para las élites, pero sin calidad.⁹ La reducción de la calidad educativa es utilizada por los grupos de poder para neutralizar los efectos de la democratización educativa.

1.2.1. El grado de escolaridad relativo a otros países, 1950-1992

En 1950, nuestro país tenía el mismo grado de escolaridad promedio que Portugal y estaba por encima de Venezuela, pero en 1992 los tres países superaban a México (ver Gráfica 1.1).



Fuente: Angus Maddison, *La economía mundial, 1820-1992. Análisis y estadísticas*, OCDE, Paris, 1997.

⁷ Cf. INEGI, *Compendio estadístico-gráfico de educación, 1997*, Aguascalientes, 1998, p. 12.

⁸ Entre ellos podemos mencionar a Maria Herlinda Zozaya Suárez, *Educación-empleo en México: elementos para un juicio político*, México, 1999, UNAM, cáp. 1.

⁹ Vid *supra* PISA 2000.

En este período el grado de escolaridad de México creció 5.6 años, que es uno de los crecimientos más bajos de la muestra que proporciona Maddison.¹⁰ El promedio de países como Corea y Taiwán creció más de 10 años. En la década pasada, México tenía los niveles de escolaridad de los Países Bajos y Japón en los años cincuenta. La brecha educativa entre los países desarrollados y México se ha incrementado. Además, en todo el período, México presenta los niveles de escolaridad más bajos, solamente por arriba de Brasil y la India.

México y Brasil fueron, junto con Chile y Argentina, de los países con más éxito económico en el siglo XX en América Latina. En 1992, nuestro país tenía casi el mismo grado de escolaridad que Reino Unido y Alemania en 1913.¹¹ Otro patrón de referencia sería con nuestro principal socio económico; a principios de los años noventa, apenas estábamos por encima del nivel de escolaridad que tenía Estados Unidos a principios de siglo. Es decir, el crecimiento económico no estuvo sustentado en un crecimiento del nivel de escolaridad. Esto se complementa con el comportamiento del gasto público en educación que será analizado en el siguiente apartado.

1.2.2. El gasto público en educación, 1921-1997

Se pueden distinguir tres períodos en el comportamiento del gasto público en educación. El primero abarca de 1921 a 1959, cuando el gasto se comporta relativamente constante al fluctuar entre 0.50 y 1% del PIB. El siguiente período sería de 1960 a 1981, en donde se aprecia un crecimiento del gasto y en 1981 se llega a 3.34% del PIB, que es el punto máximo histórico. El último período es de 1982 a la fecha donde hay una caída aunque con algunos años de ligero crecimiento (véase Gráfica 1.2).

A pesar de que a partir de 1930 se inicia la industrialización en nuestro país y comienza la construcción un nuevo proyecto de nación, la educación no fue una prioridad para el gobierno. Esto se muestra cuando observamos que casi no creció el gasto educativo entre 1921 y 1959 y se invertía menos del 1% del PIB.

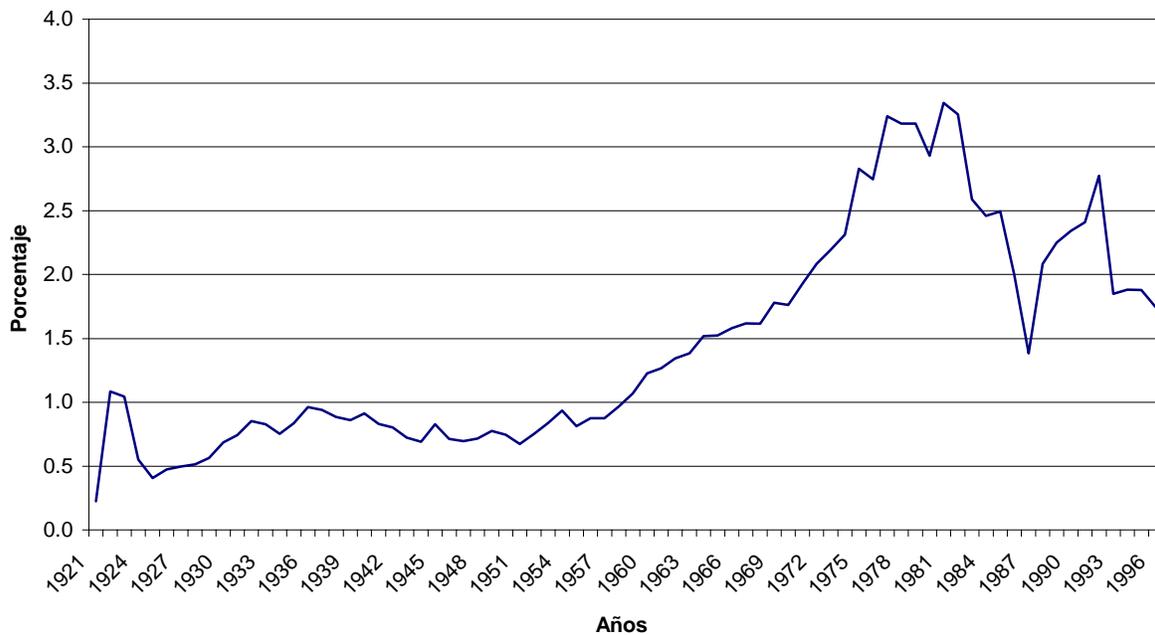
El crecimiento del gasto educativo se dio a partir del Desarrollo Estabilizador, aunque años después se ve una caída al grado de que en los años ochenta se gastaba a los niveles de los años sesenta. Además, en ningún año se ha podido aplicar el 8% del PIB que recomienda la UNESCO en educación,¹² inclusive en 1994, último año del auge salinista, se gastaba a los niveles del año 1983 (véase Gráfica 1.2).

¹⁰ Angus Maddison, *La economía mundial, 1820-1992. Análisis y estadísticas*, OCDE, París, 1997.

¹¹ Maddison reporta para México en 1992 un grado de escolaridad de 8.22 años, aunque la SEP establece que es de 7.7 grados. Esta diferencia se debe a que Maddison le dió una ponderación de 1 a la educación primaria, 1.4 a la educación secundaria, y 2 a la educación superior, con el objeto de poder hacer comparaciones entre países.

¹² Hay que considerar que esta recomendación surge en 1980. Antes de esa fecha no había un patrón establecido mundialmente. Una referencia era lo que gastaban en educación los países industrializados.

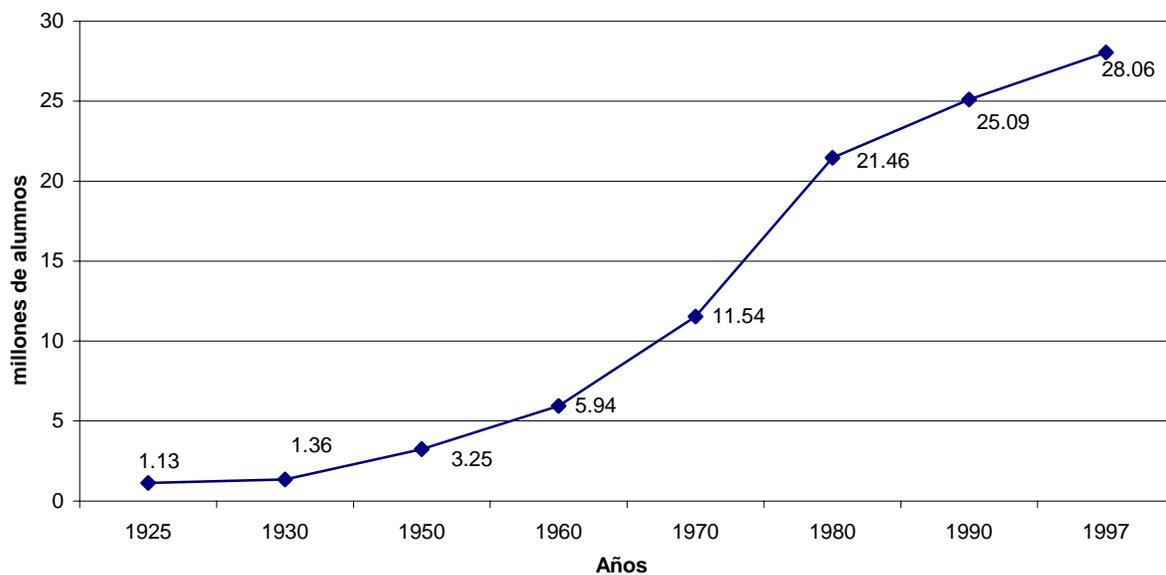
Gráfica 1.2. Presupuesto ejercido en educación como porcentaje del PIB, 1921-1996



Fuente: Elaboración propia con base INEGI, *Estadísticas Históricas de México. Tomo I*, Cuarta edición, Aguascalientes, 1999, Laureano Hayashi Martínez, *La educación mexicana en cifras*, ed. El Nacional, 1992 y NAFIN, *Op. Cit.* Los datos están a precios corrientes..

Las etapas de crecimiento de la matrícula coinciden con las etapas de crecimiento del gasto educativo. Entre 1925 y 1960 la matrícula aumentó en 4.8 millones de alumnos. Entre 1960 y 1980, el aumento fue de 15.5 millones de alumnos (ver Gráfica 1.3).

Gráfica 1.3. Matrícula total del Sistema Educativo Nacional, 1925-1997



Fuente: SEP, *Perfil de la educación en México*, Segunda edición, México, 1999 p.8

Es decir, antes de iniciar el período de auge del gasto educativo, la matrícula creció moderadamente. Cuando el gasto educativo estaba en crecimiento, la matrícula aumentó. En el momento en que el gasto comienza a caer en 1982, la matrícula desacelera su crecimiento. Las etapas de crecimiento acelerado varían según el nivel del que se trate, pero en general la mayor expansión del sistema se dió entre 1960 y 1980. En este período se incrementa el gasto educativo federal. Tomando solamente estas dos variables consideramos que el crecimiento de la matrícula escolar es directamente proporcional al crecimiento del gasto educativo. Para que pueda haber un incremento en la cobertura educativa es necesario, aunque no suficiente, que haya un aumento del gasto educativo.

En conclusión, los datos presentados anteriormente muestran que el sector educativo no ha tenido el apoyo suficiente para mantener un aumento constante de la matrícula nacional y que el crecimiento de nuestro país ha estado basado en aspectos no educativos. A pesar de ser uno de los países más avanzados en América Latina, en la actualidad presentamos niveles educacionales por debajo de Argentina, Chile, Venezuela y Colombia. La educación es un igualador social y al parecer, en nuestro país, no ha logrado cumplir su objetivo completamente. Todavía existen marcadas diferencias sociales y sectores de la población viven en distintas etapas históricas.

La SEP se creó en 1921 con el objetivo de cumplir con el artículo tercero constitucional y de brindar educación a todos los mexicanos. A 82 años de su creación este objetivo todavía no se cumple. Las políticas implementadas han buscado extender la cobertura de los servicios básicos,¹³ pero en los últimos 20 años la matrícula se incrementó en 7.5 millones de alumnos; lo que significa menos del 50% del crecimiento entre 1960-1980.¹⁴

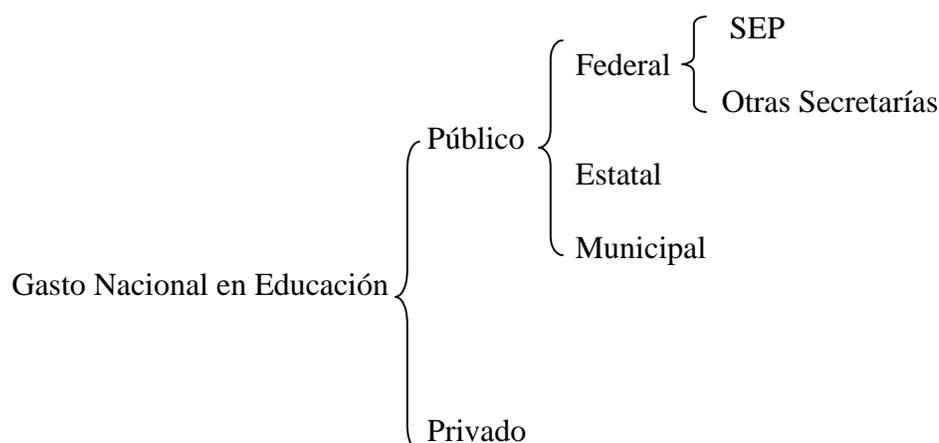
1.3. Gasto nacional en educación en México, 1990-2000

En el Esquema 1.1 se puede observar la estructura del gasto educativo en México. Para el análisis se dejará fuera el gasto federal destinado a otras secretarías (Secretaría de Relaciones Exteriores, Secretaría de gobernación, etc.). Por lo tanto, cuando hablemos del gasto público federal nos referiremos únicamente al gasto destinado a la SEP.

¹³ SEP, *Op. Cit.*, p. 8.

¹⁴ Uno de los argumentos que da el gobierno es que la tasa de crecimiento de la población se ha reducido, pero esto no es del todo cierto. Por ejemplo, sólo el 50% de la población en edad de ir a la secundaria se encuentra inscrita. Es decir, la tasa de crecimiento de la población ha disminuyó en los años noventa, pero aún hay personas que no logran ingresar al SEM.

Esquema 1.1. Estructura del gasto educativo en México



A principios de la década de los años noventa, México estaba saliendo de la crisis de la deuda externa que había sufrido en los años ochenta.¹⁵ Antes de 1995 hay una ligera tendencia creciente en el gasto nacional. Entre 1990 y 1995 el gasto nacional en educación creció en 1.23% en términos reales.¹⁶ Esta tendencia se incrementó entre 1996-2000, al tener una tasa de crecimiento anual promedio de 5.46% (ver Cuadro 1.1).

Cuadro 1.1. México. Tasa de crecimiento anual promedio del gasto educativo real, 1990-2000
Porcentajes

Año	Nacional	Público				Privado ¹
		Total	Federal	Estatal	Municipal	
1990-1995	1.23	1.90	3.99	-8.53	-6.80	-7.18
1996-2000	5.46	5.42	5.34	5.85	2.04	5.60
1990-2000	----	4.73	5.11	3.30	-3.61	-----

1. Debido al ajuste que se da en 1996 los resultados no son comparables para toda la década para el gasto privado y el gasto nacional. Vid, *infra*, 1.3.2.

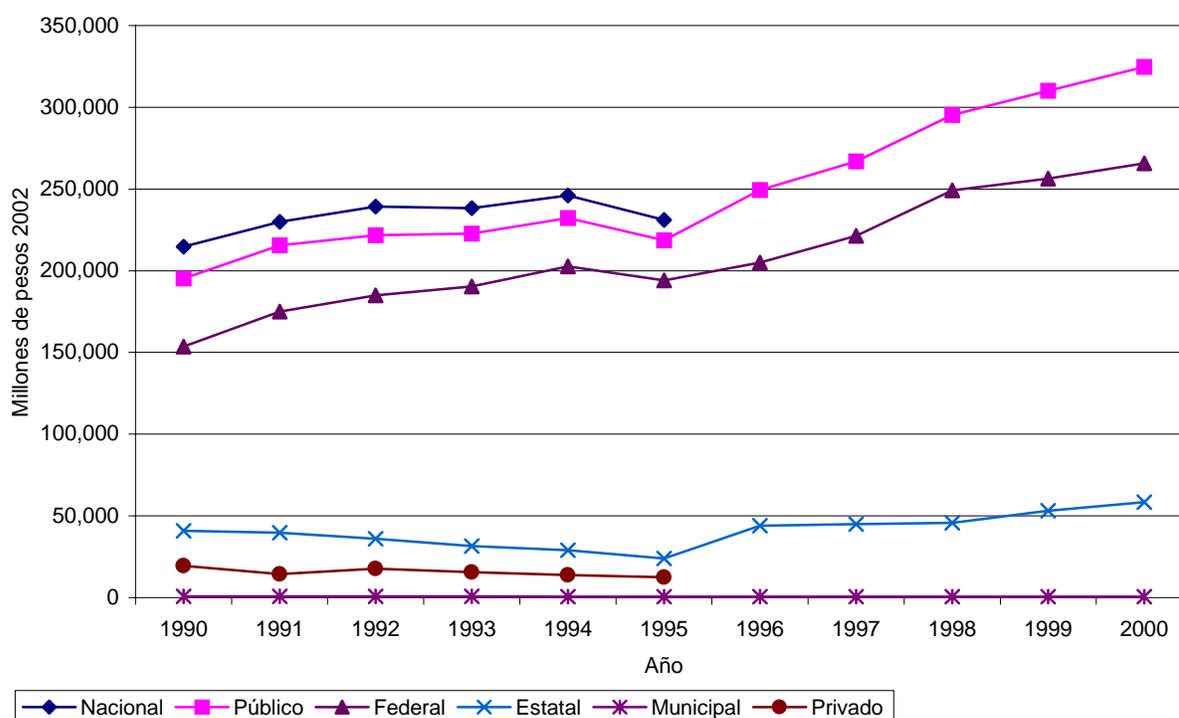
Fuente: Elaboración propia con base el Cuadro 6 del Anexo 1.

Cabe destacar que en 1995, el gasto nacional en educación cayó a los niveles que se gastaban en 1991. Este fue alguno de los efectos que tuvo la crisis económica de 1994 (ver gráfica 1.4).

¹⁵ La crisis de la deuda externa termina en 1992 para toda América Latina y a partir de esa fecha sólo queda una *formidable carga de deuda, pero ya no era una crisis*. Para mayor detalle se puede consultar a Víctor Bulmer Thomas, *La historia económica de América Latina desde la independencia*, 1998, FCE, México, cap 9.

¹⁶ Durante toda la investigación se utilizarán precios de 2002 como año base.

Gráfica 1.4. México. Gasto en educación, 1990-2000



Fuente: Elaboración propia con base en los datos del Cuadro 6 del Anexo 1.

En su último informe de gobierno, Carlos Salinas de Gortari (CSG) mencionó que se destinaba el 6.2% del PIB a la educación en 1994.¹⁷ En la administración de Ernesto Zedillo Ponce de León (EZPL), el dato reportado para 1994 fue de 5.4% del PIB.¹⁸ Ese dato corresponde al gasto nacional destinado a la educación, como se aprecia en la Gráfica 1.5. Es decir, se está tomando en cuenta el gasto público (federal, estatal y municipal) y el privado. Al Estado le corresponde el 4.6% del PIB (ver Cuadro 9 del Anexo 1).¹⁹

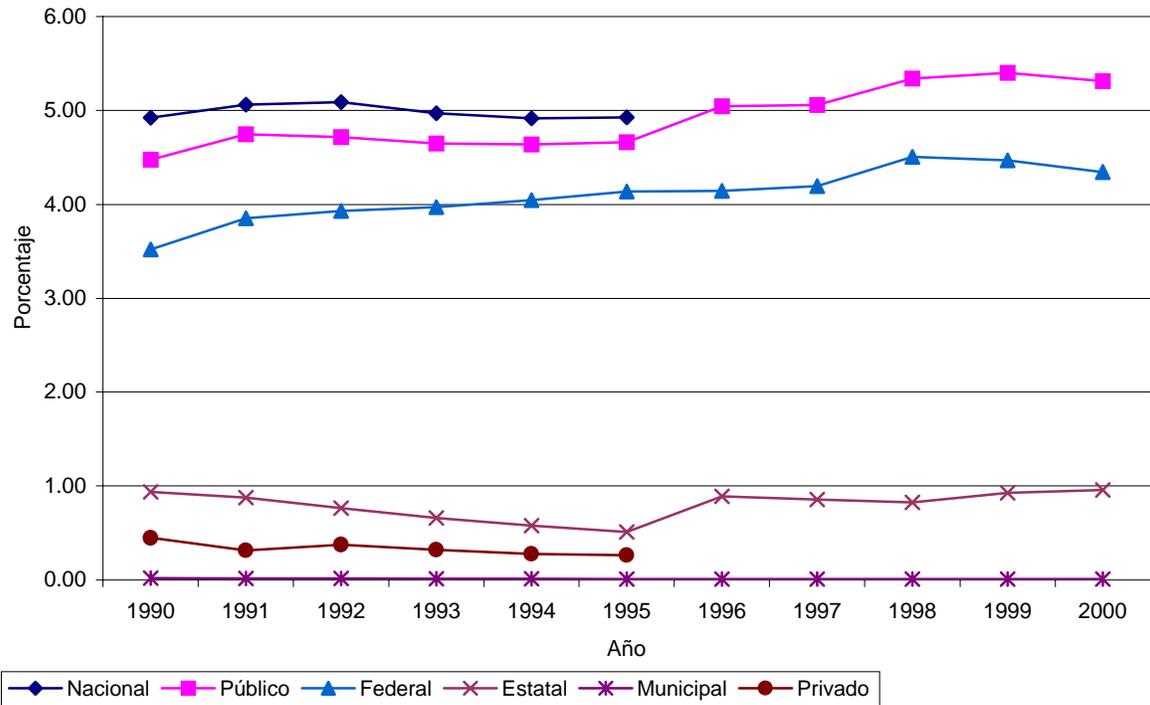
En la Gráfica 1.4. se observa un ligero aumento en el gasto nacional en educación en términos reales entre 1990-1995, pero al comparar dicho gasto con el PIB lo que se observa es un estancamiento (véase Gráfica 1.5). En 1995 se destinó el mismo gasto educativo nacional que en 1990 como porcentaje del PIB (4.92%). Inclusive la caída comienza desde 1993.

¹⁷ Carlos Salinas de Gortari, *Sexto Informe de gobierno*, Anexo Estadístico, p. 369 y 370

¹⁸ Ernesto Zedillo Ponce de León, *Quinto Informe de gobierno*, Anexo Estadístico, p. 216.

¹⁹ Incluso el presidente Salinas lo llegó a catalogar como el gasto educativo *más alto de la historia*.

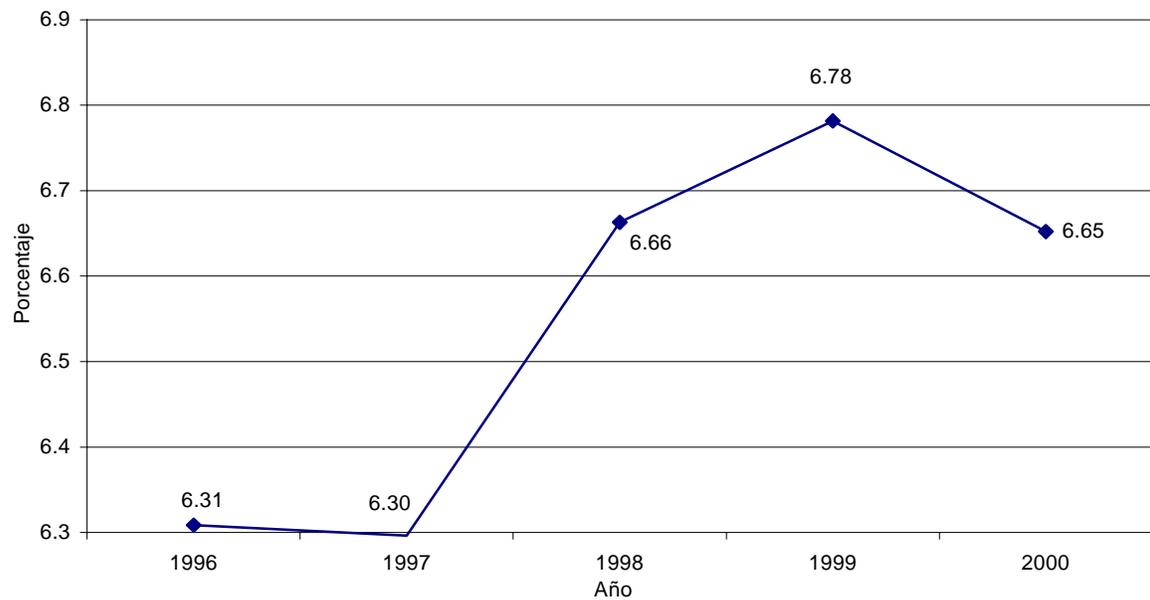
Gráfica 1.5. México. Gasto educativo como porcentaje del PIB, 1990-2000



Fuente: Elaboración propia con base en el Cuadro 9 del Anexo 1

Entre 1996 y 1997 hay una ligera caída en la participación del gasto nacional en educación como porcentaje del PIB al pasar de 6.31% a 6.30% (ver gráfica 1.6)

Gráfica 1.6. México. Gasto nacional en educación como porcentaje del PIB, 1996-2000



Fuente: Elaboración propia con base en el Cuadro 9 del Anexo 1

El gasto educativo es pro-cíclico, es decir, si la economía crece, el gasto sube y si la economía entra en crisis, el gasto educativo se ve afectado.²⁰ Una forma de ver esto es observando el comportamiento que tiene las series del PIB y del gasto educativo. En 1995, el PIB cayó en 6.2% y el gasto educativo disminuyó en 6% con respecto al año anterior. En 1997 el PIB aumentó en 6.7% y el gasto educativo subió en 6.5% con respecto a 1996 (ver Cuadros 8 y 6 del Anexo 1).

1.3.1. Gasto Público en Educación en México, 1990-2000

En esta sección nos enfocaremos al gasto público en sus tres divisiones: federal, estatal y municipal. Entre 1990 y 1995 el comportamiento del gasto público educativo es similar al del gasto nacional (público más privado), inclusive el gasto público creció más. El gasto público aumentó en 5.42% entre 1996 y 2000 (véase Cuadro 1.1.) En 1990 había una diferencia de 0.45 puntos porcentuales entre la participación del gasto nacional y el gasto público dentro del PIB, para 1995 la diferencia se redujo a 0.27 puntos (ver Gráfica 1.5).

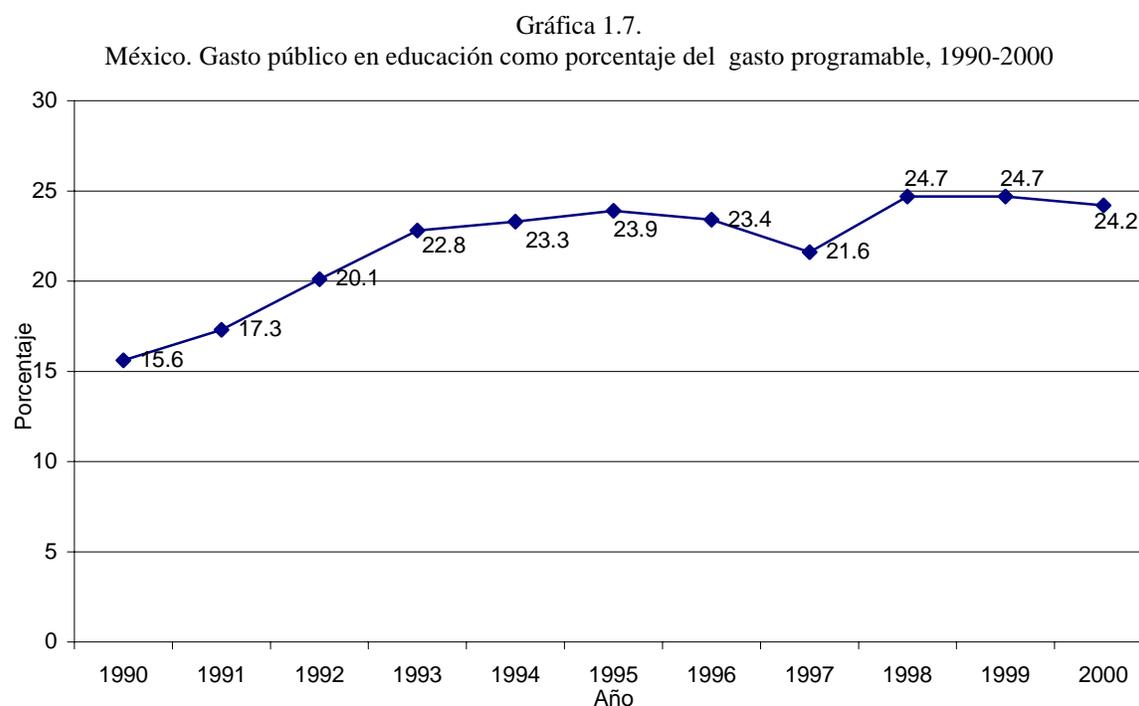
Analizando el gasto público, es el gasto municipal el que podría explicar la situación anterior. En el Cuadro 1.1, se observa que el gasto municipal muestra una caída de 3.61% en términos reales en la década. Es el único que presenta un decrecimiento en promedio en los 10 años. El gasto estatal tuvo una caída de 8.53% entre 1990-19995, pero entre 1996-2000 creció en 5.85%.²¹

Otra forma de ver el comportamiento del gasto público educativo es analizando su participación dentro del gasto programable del gobierno.²² De esta manera podremos observar la importancia que tiene sector educativo dentro de la estructura del gasto público total. En 1990, el gasto público en educación como porcentaje del gasto programable era de 15.6%, para el 2000 fue de 24.2%, lo cual implica un aumento de casi 10 puntos porcentuales en una década. Ocho de esos diez puntos se dieron en la primera mitad de los años noventa. A partir de 1998 hay un estancamiento e inclusive en el 2000 cae la participación (ver Gráfica 1.7).

²⁰ Por ejemplo, a finales de febrero del 2000, se anunció que habría un recorte al presupuesto de egresos de la federación de 7 mil 623.5 millones de pesos debido a una caída en el precio del petróleo. Un tercio del ajuste fue hecho al gasto social y a su vez el gasto educativo sufrió un recorte de 1,200 millones de pesos, por lo que el presupuesto federal para educación pasó a 218 mil millones de pesos, lo que representó el 15.7% del ajuste al presupuesto de egresos. Claudia Herrera Beltrán, "Deberá Hacienda devolver mil 200 millones de pesos a la SEP" en *La Jornada*, 16 de abril de 2000.

²¹ Este crecimiento en la segunda mitad de la década se podría explicar en parte por el proceso de descentralización que se dió con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que entró en vigor en el ciclo escolar 1992-1993, el cual establece que algunos servicios bajo el control federal pasaron a control estatal (matrícula, gasto educativo, etc.). Para mayor detalle se puede ver el número 51 de la revista *EL Cotidiano* que publica la UAM-Azcapotzalco, en donde se hace un análisis sobre la modernización educativa que se dió en 1992.

²² El gasto programable es el que se destina a funciones de desarrollo social (educación, salud, seguridad social), a funciones productivas (desarrollo agropecuario, energía, comunicaciones y transportes) y a funciones de gestión gubernamental (legislación, impartición de justicia, procesos electorales, medio ambiente).

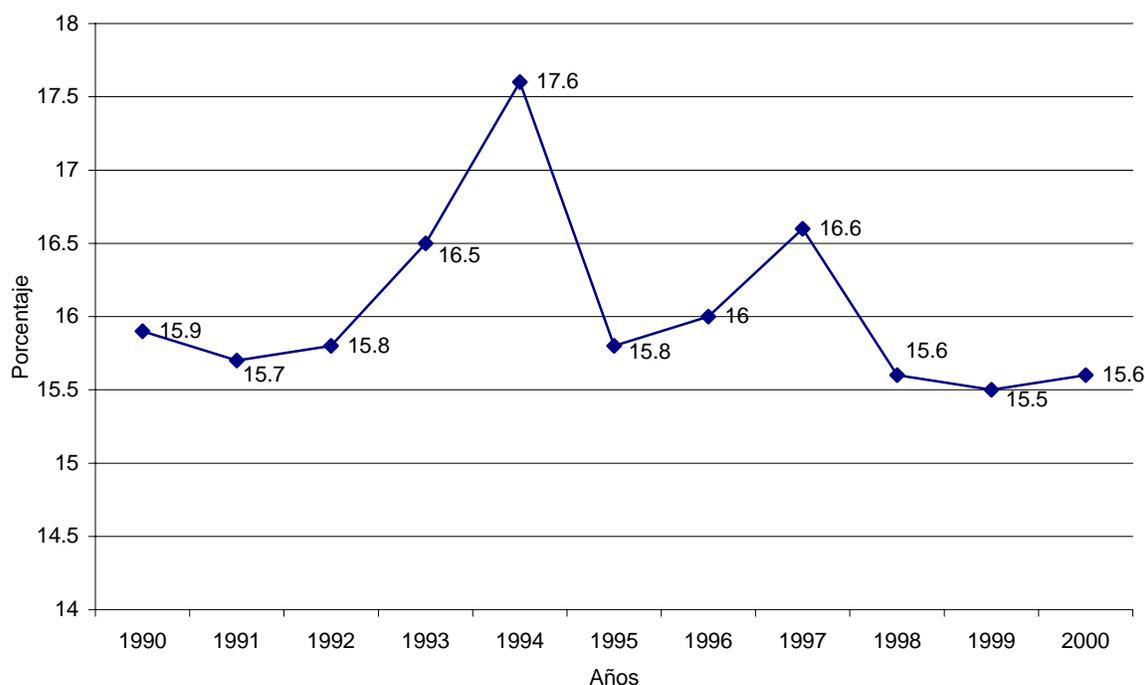


Fuente: Vicente Fox Quesada, *Segundo Informe de Gobierno*, 2002, Anexo Estadístico, Poder Ejecutivo Federal, p. 218.

Por otro lado, el gasto programable como porcentaje del PIB pasó de 15.9% en 1990 a 15.6% en el 2000. Esta participación presenta el mismo comportamiento que las variables anteriores, entre 1990-1994 hay crecimiento y a partir de la crisis de 1994 presenta niveles de principios de la década (ver Gráfica 1.8).²³

²³ Esta tendencia concuerda con los datos que maneja Manuel Ulloa. El investigador del Colegio de México establece que el gasto programable como porcentaje del gasto total del gobierno pasó de 82% en 1980 a 68.8% en 1995. Manuel Ulloa, "Algunas reflexiones en torno al financiamiento de la educación" en *Revista de la Educación Superior*, México, no. 99, vol XXV(3), julio-septiembre, 1996, ANUIES, p. 96.

Gráfica 1.8. México. Gasto programable como porcentaje del PIB, 1990-2000



Fuente: Vicente Fox Quesada, *Segundo Informe de Gobierno*, 2002, Anexo Estadístico, Poder Ejecutivo Federal, p. 218.

En otras palabras, el gasto público en educación perdió participación dentro del gasto educativo nacional. También hay una caída de la participación del gasto educativo público dentro del gasto programable. Asimismo, el gasto programable ha disminuido como porcentaje del PIB. Esto nos indica que el gasto educativo del sector público ha disminuido en términos relativos, sobre todo en la segunda mitad de los años noventa. Esta situación, en parte, se debe a que hay una caída del gasto educativo municipal.

1.3.2. Gasto privado en educación, 1990-2000

El gasto privado en educación son los recursos monetarios de las escuelas particulares, así como el gasto que realizan los particulares en escuelas públicas y privadas.²⁴ De cada 100 pesos que se registran en gasto privado total, 64 pesos provienen de alumnos de escuelas privadas y 36 pesos de estudiantes de escuelas públicas.²⁵

El gasto privado tuvo un ajuste en la forma de medición. En 1997, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), por encargo de la SEP, levantó la Encuesta sobre Financiamiento en Instituciones Particulares 1997. A partir de 1996, la SEP adaptó

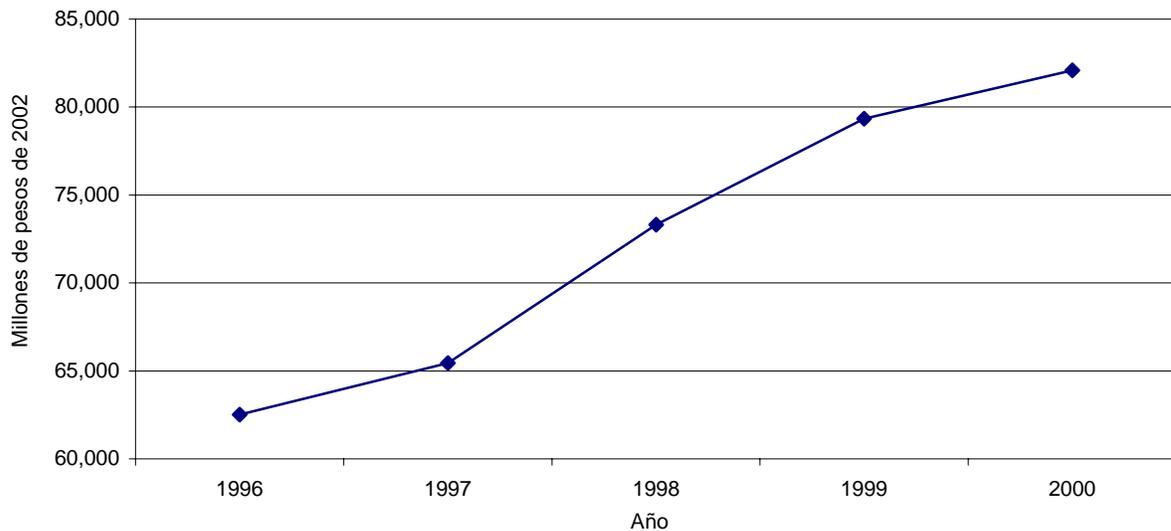
²⁴ El gasto de los alumnos que asisten a escuelas públicas incluye la compra de útiles escolares, uniformes, pago de transporte y contribuciones a las escuelas.

²⁵ SEP, *Explicación de los ajustes del gasto nacional en educación reportados en los informes de gobierno*, http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_151_ajustes_del_gasto_nacional_en_educación.

los formatos 911, que son los cuestionarios que la SEP utiliza cada año para recopilar información estadística en las escuelas, para los años sucesivos. Esto nos indica que el gasto privado antes de 1996 está subestimado. Debido a este ajuste, los datos antes de 1995 no son comparables con los de la segunda mitad de la década.

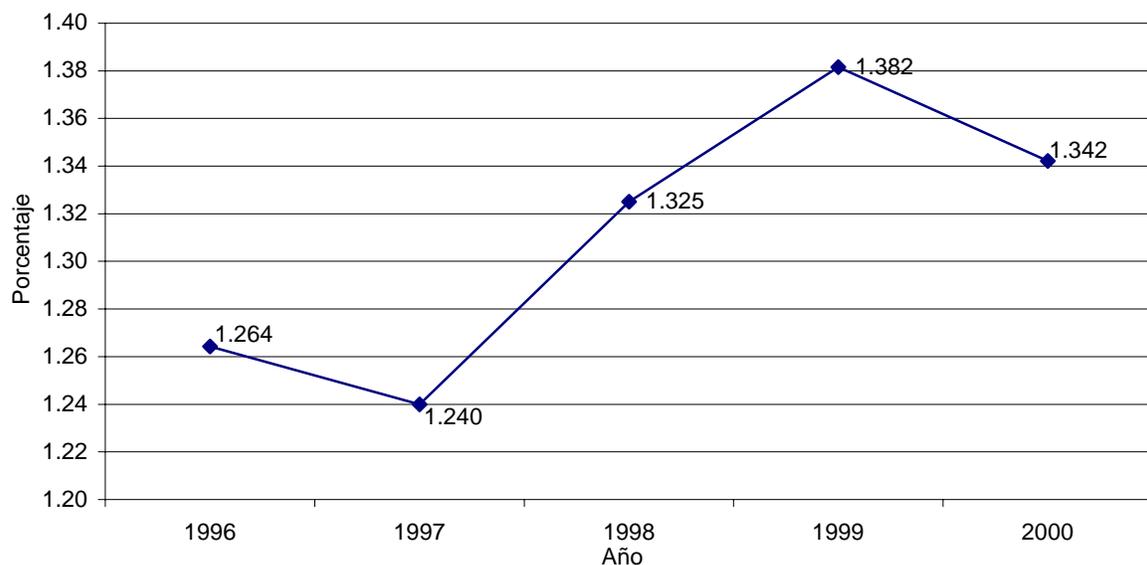
El gasto privado tuvo, entre 1990-1995, una caída de 7.18% en términos reales (ver Cuadro 1.1). Entre 1996-2000, hubo un crecimiento en términos absolutos, (ver Gráfica 1.9) pero si observamos su participación en el PIB, vemos que en 1997 y 2000 tuvo una caída con respecto al año anterior correspondiente (ver Gráfica 1.10).

Gráfica 1.9. México. Gasto privado en educación, 1996-2000



Fuente: Elaboración propia con base en los datos del Cuadro 6 del Anexo 1.

Gráfica 1.10. México. Gasto privado en educación como porcentaje del PIB, 1996-2000



Fuente: Elaboración propia con base en los datos del Cuadro 9 del Anexo 1.

1.3.3. La matrícula del Sistema Educativo Escolarizado, 1990-2000

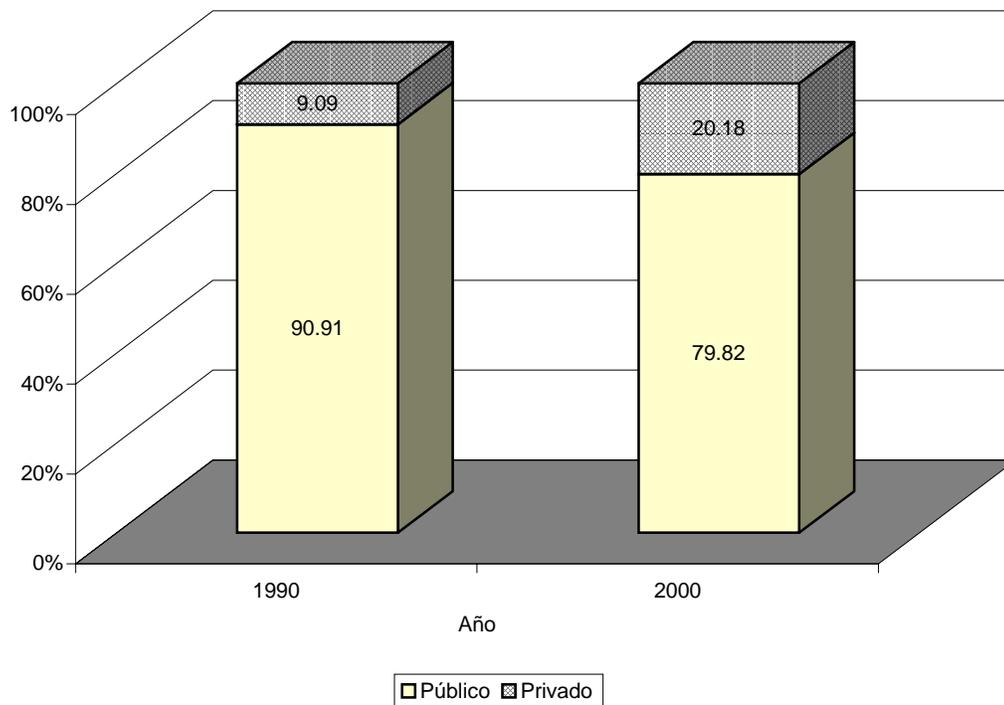
El comportamiento de la matrícula es semejante al del gasto educativo. En el 2000, cerca del 30% de la población nacional se encontraba inscrita en algún nivel escolar. La tasa de crecimiento anual promedio durante los años noventa fue de 1.5%, lo que representa que cada año se incorporaron 500 000 alumnos. La matrícula pública tuvo un menor crecimiento que la matrícula privada (ver Cuadro 1.3). Esta situación se pudo observar mejor en la Gráfica 1.11; mientras en 1990 el 90.9% de la matrícula estudiaba en alguna escuela pública, para el 2000 era el 79.8%. Es decir, el sector público está perdiendo terreno ante el sector privado en términos relativos.

Cuadro 1.3. México. Tasa de crecimiento anual promedio de la matrícula por tipo de control, 1990-2000

Período	Nacional	Pública	Particular
1990-1995	1.18	1.24	0.58
1996-2000	1.56	0.96	6.55
1990-2000	1.52	1.25	3.68

Fuente: Elaboración propia con base en Cuadro 12 del Anexo 1.

Gráfica 1.11. México. Participación de la matrícula pública y privada en la matrícula nacional, 1990 y 2000



Fuente: Elaboración propia con base en el Cuadro 14 del Anexo 1.

De acuerdo con el Observatorio Ciudadano de la Educación,²⁶ la evolución de la matrícula particular por niveles escolares fue diferenciada. En los niveles de enseñanza secundaria, bachillerato, educación profesional media y capacitación para el trabajo mostraron una reducción en términos relativos (aunque en números absolutos hubo un crecimiento). En cambio, en los niveles de educación superior hubo crecimiento, particularmente en las licenciaturas, así como en primaria, en nivel preescolar y en licenciaturas de educación normal. Casi la mitad del incremento en la matrícula a nivel superior fue absorbido por instituciones privadas durante el sexenio de Zedillo.²⁷ De cada 100 alumnos que estuvieron escritos en los años noventa en el SEM, 83 estudiaban en educación básica, 9 en media superior, 6 a nivel superior y 2 en capacitación para el trabajo. Cabe destacar una caída relativa de la participación de la matrícula básica y un incremento del resto de los niveles educativos, (ver Cuadro 1.4).

Cuadro 1.4. Distribución de la matrícula nacional por nivel educativo, 1990 y 2000
(Porcentajes)

Ciclo escolar	Básica	Media superior	Superior	Capacitación para el trabajo ¹	Total
1990-1991	84.99	8.37	4.99	1.65	100
1999-2000	79.98	9.90	6.72	3.40	100

1. Los cursos de capacitación para el trabajo tienen en algunos casos una periodicidad y una duración diferente al resto de los niveles educativos, por lo que a partir del ciclo escolar 1996-1997, se observa un incremento considerable, debido a que se reporta la matrícula de todos aquellos cursos que inician actividades durante el ciclo escolar correspondiente, a diferencia de los ciclos escolares anteriores en los cuales únicamente se reportaba la matrícula de los cursos que iniciaban al mismo tiempo que el resto los niveles educativos.

Fuente: Elaboración propia con base en el Cuadro 13 del Anexo 1.

1.3.4. El gasto educativo como porcentaje del gasto social, 1990-2000

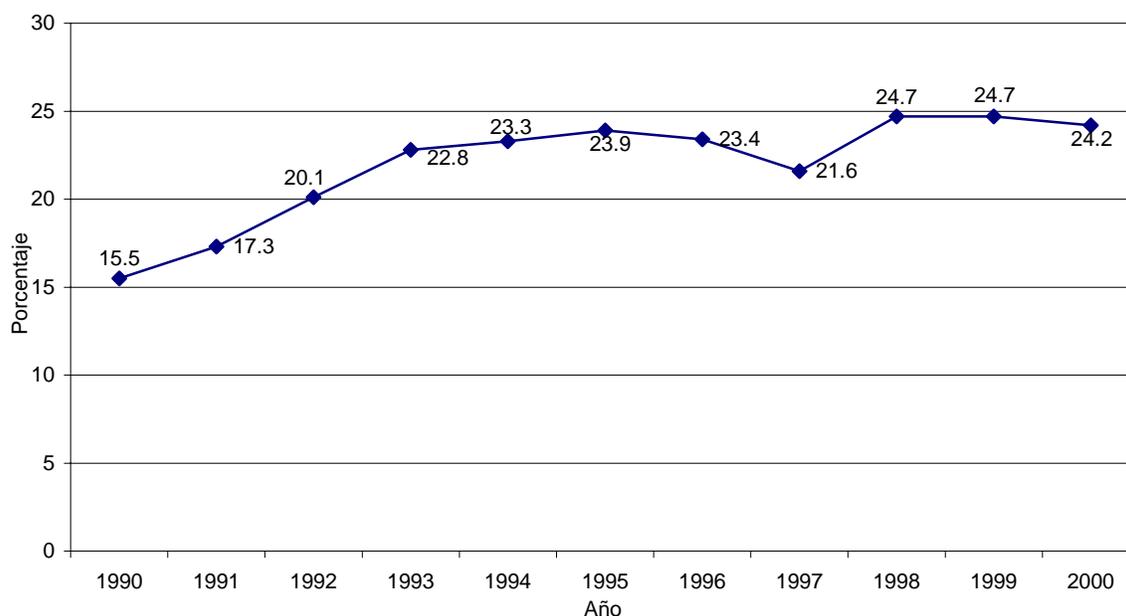
Un dato que es importante analizar es el porcentaje que se destina del gasto social²⁸ a la educación. En este sentido de cada 100 pesos que se destinaba al gasto social, 15 pesos eran para la educación en 1990 y para el 2000 fueron 24 pesos, aunque su punto máximo fue entre 1998-1999 cuando se destinó cerca de 25 pesos (ver Gráfica 1.12). El gasto social, al igual que el gasto educativo, es pro-cíclico.

²⁶ Observatorio Ciudadano de la Educación, "Comunicado 99. Educación privada" en *La Jornada*, 16 de mayo de 2003.

²⁷ Observatorio Ciudadano de la Educación, "Comunicado no.3. ¿Fin de un ciclo de política educativa?" en *La Jornada*, 25 de febrero de 1999. Para consultar todos sus comunicados y poder saber más de esta organización se puede consultar su página en internet: www.observatorio.org.mx.

²⁸ El gasto social es la cantidad de dinero que el gobierno destina a los programas que benefician a la sociedad, sobre todo, a la población más necesitada. En términos generales, el gasto social se distribuye entre los sectores de educación, salud, vivienda y seguridad social.

Gráfica 1.12. México. Gasto en Educación como porcentaje del gasto Social, 1990-2000.



Fuente: Vicente Fox Quesada, *Segundo Informe de Gobierno*, 2002, Anexo Estadístico, Poder Ejecutivo Federal, p. 218.

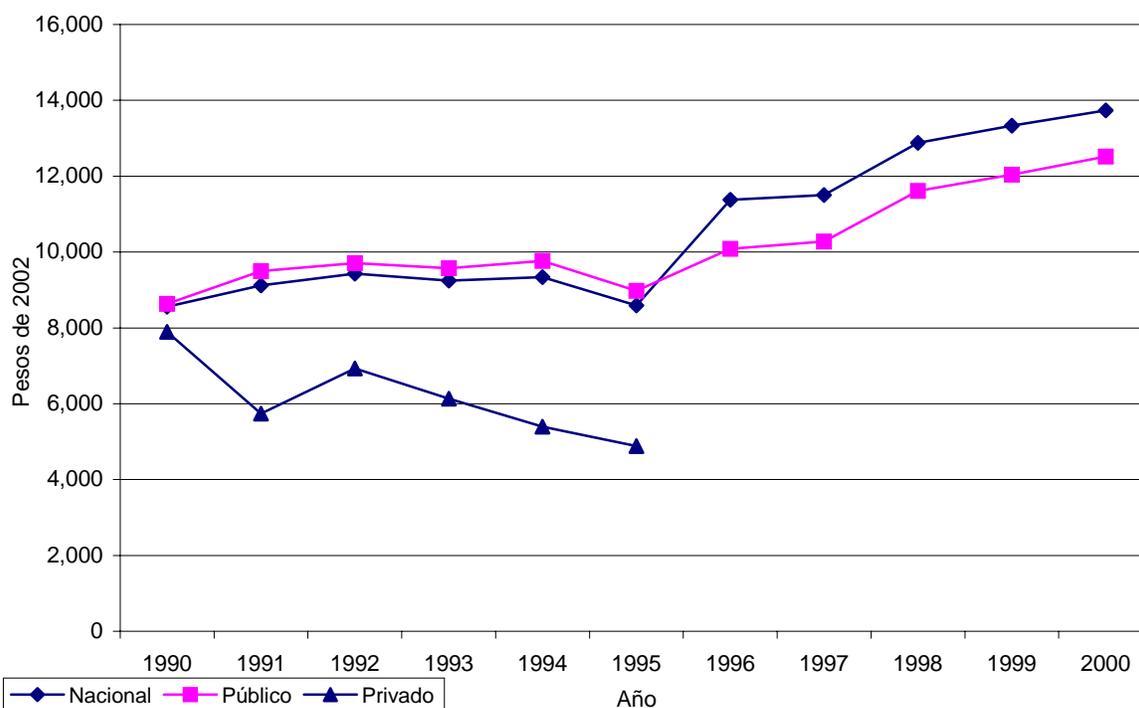
1.3.5. Gasto Educativo por alumno, 1990-2000

Hemos analizado el gasto educativo y la matrícula por separado, ahora lo realizaremos conjuntamente. Sea visto que el gasto educativo durante los años noventa ha crecido, pero para poder apreciar el valor real de este dato es necesario relacionarlo con el crecimiento de la matrícula.

Entre 1990 y 1995 hay un estancamiento en el gasto nacional por alumno. En 1990 se gastaba cerca de 8,559 pesos por alumno, para 1995 eran 8,587 pesos, lo que representa un crecimiento de 0.05%.²⁹ El crecimiento que se observa en la Gráfica 1.13, tanto del gasto nacional como del público, es menor al observado en el gasto total en la Gráfica 1.4. en la segunda mitad de los años noventa.

²⁹ El crecimiento del gasto total fue de 1.23%, ver Cuadro 1.1.

Gráfica 1.13. México. Gasto Educativo por alumno, 1990-2000



Fuente: Elaboración propia con base en Cuadro 17 del Anexo 1.

Con respecto al gasto privado por alumno tenemos que en la primera mitad de la década hay una tendencia hacia la baja, esta situación también se observó en el Cuadro 1.1. y la Gráfica 1.4.³⁰

1.4. El informe PISA 2000

Hasta el momento solamente hemos hecho un análisis cuantitativo. Es importante ver también que ha sucedido con la calidad de la educación en nuestro país. El problema es que no existen datos confiables para poder medir la calidad de la educación en México. El gobierno maneja variables como capacidad de absorción, eficiencia terminal, años de escolaridad de la población, nivel de analfabetismo para ver la calidad de la educación, pero estas variables tienen serias limitaciones en su medición.³¹ Por tal motivo no utilizamos esos

³⁰ Debido a que el gasto privado comprende el gasto que hacen las familias en escuelas públicas, a partir de 1996 no se puede obtener un dato del gasto privado por alumno que sea confiable.

³¹ Por ejemplo, la UNESCO establece que la tasa de repetición en México está subestimada. Este organismo considera que México tiene una tasa de repetición de 35% en el primer año de estudios de primaria para 1992. Este dato coincide con el que maneja Ernesto Schirfelbein en su artículo "El financiamiento de la educación para la democracia en América Latina" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (México), Vol. XXI, 1991, No. 2, p. 9-41. Por su parte la SEP reporta una tasa de repetición de 10.1% para los seis grados de primaria. Para mayor detalle se puede consultar a UNESCO, *The state of Education in Latin American and the Caribbean, 1980-1994*, Santiago de Chile, Regional Office for Education in Latin American and the Caribbean. Regional Information System (SIRI), 1997.

datos en este trabajo. Nuestra propuesta es utilizar un estudio que realizó la OCDE en el 2000.

El año pasado, la OCDE publicó los resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Programme for International Student Assessment, PISA, por sus siglas en inglés).³² Lo que busca PISA es obtener medidas de la preparación de los jóvenes adultos de quince años y que han llegado al final de la escolaridad básica (primaria y secundaria) para enfrentar los retos que presentan las sociedades de conocimiento actuales. Este es el primer estudio de su tipo y se aplicó en el año 2000 a 32 países.³³ PISA estudió la capacidad de los jóvenes para emplear sus conocimientos y aptitudes con el fin de enfrentar retos de la vida real, más que medir qué tan bien dominaban un plan de estudios específico. PISA abarcó tres ámbitos: aptitudes para la lectura, aptitudes para matemáticas y aptitudes para ciencias. Para el presente trabajo utilizaremos los resultados del informe PISA para medir la calidad de la educación de México con respecto a otros países.

Si los resultados de PISA en un país son mejores que los de otra nación, no se puede inferir que necesariamente las escuelas del primero sean mejores que las del segundo. El aprendizaje comienza antes de ingresar a la escuela y se presenta en toda una serie de entornos institucionales y extraescolares. Si los resultados de PISA en un país son más altos, se puede legítimamente concluir que el impacto acumulativo de todas las experiencias de aprendizaje en ese país, desde la infancia hasta los 15 años, dentro y fuera de la escuela, han traído consigo resultados deseables en los aspectos evaluados por PISA. A continuación presentaremos algunos resultados de la prueba y debido al tema de la investigación nos enfocaremos a nuestro país. La prueba es extensa, incluye información de lectura, matemáticas y ciencias. En el 2000 la prueba tuvo un mayor peso en el aspecto de lectura, en el año 2003 la prueba PISA enfatiza las habilidades para la matemáticas y para el 2006, en las ciencias.³⁴ Por cuestiones de espacio del trabajo no enfocaremos solamente a la prueba de lectura.³⁵

1.4.1. Aptitud para la lectura:

La aptitud para la lectura la OCDE la dividió en tres escalas.

³² Para esta sección se consultó la versión en español, OCDE, *Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000*, ed. Santillana-Alfaguara, México, 2002. También existen la versión en francés e inglés.

³³ Los países participantes fueron (por orden alfabético): Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Brasil, Canadá, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Japón, Letonia, Liechtenstein, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rusia, Suecia, Suiza.

³⁴ Esta prueba está programada para aplicarse cada tres años y aumentar el número de países de la muestra. Al momento de redactar el presente trabajo no se habían publicado los resultados finales de la prueba que se aplicó en el 2003 y por esa razón no los incluimos.

³⁵ Si se desea profundizar sobre el tema se puede consultar OCDE, *Op. Cit.*, también se puede ver OCDE, *Muestra de los reactivos empleados en la evaluación PISA 2000. Aptitudes para lectura, matemáticas y ciencias*, ed. Santillana-Alfaguara, México, 2002. Otra opción es consultar su página electrónica: www.pisa.oecd.org.

- a) Obtención de información: Muestra la capacidad de los estudiantes para localizar información en un texto.
- b) Interpretación de textos: Ilustra la capacidad para construir significados y hacer inferencias a partir de la información escrita.
- c) Reflexión y evaluación: Informa sobre la capacidad del alumno para relacionar el texto con sus conocimientos, sus ideas y sus experiencias.

Además, se maneja una escala combinada de aptitud para la lectura que resume los resultados obtenidos a partir de las tres escalas de aptitud para la lectura.³⁶ El puntaje promedio fue de 500 puntos y cerca de dos terceras partes de los estudiantes de los países de la OCDE obtuvieron entre 400 y 600 puntos.³⁷ Cada una de las tres escalas se divide en cinco niveles de conocimiento y destreza. El nivel 5 corresponde a una calificación de más de 625, el nivel 4 a calificaciones entre 553 y 625, el nivel 3 a calificaciones entre 481 y 552, el nivel 2 a calificaciones entre 408 y 480 y el nivel 1 a calificaciones entre 335 y 407. Los estudiantes con menos de 335 puntos, es decir, los que no alcanzan el nivel 1, no son capaces de mostrar la destreza más básica que PISA busca medir. Esto no quiere decir que los estudiantes no tengan aptitud para la lectura.³⁸ El desempeño por debajo del Nivel 1 indica serias deficiencias en la capacidad de los estudiantes para emplear la aptitud para lectura como herramienta en la adquisición de conocimientos y destrezas en otras áreas. Para mayor detalle de los niveles de lectura y lo que busca mediar ver el Cuadro 18 del Anexo 1.

En promedio, el 10% de los estudiantes de todos los países evaluados en PISA 2000, dominan el Nivel 5. Más de 15% de los estudiantes en Australia, Canadá, Finlandia, Nueva Zelanda y el Reino Unido llegan a este nivel. En México sólo el 0.9% de los alumnos mayores de 15 años dominan este nivel. Nuestro país se encuentra con el porcentaje más bajo junto con Brasil, España, la Federación Rusa, Grecia, Letonia, Luxemburgo y Portugal. De hecho, somos el segundo país con el porcentaje más bajo en este nivel. (ver Gráfica 1.14)

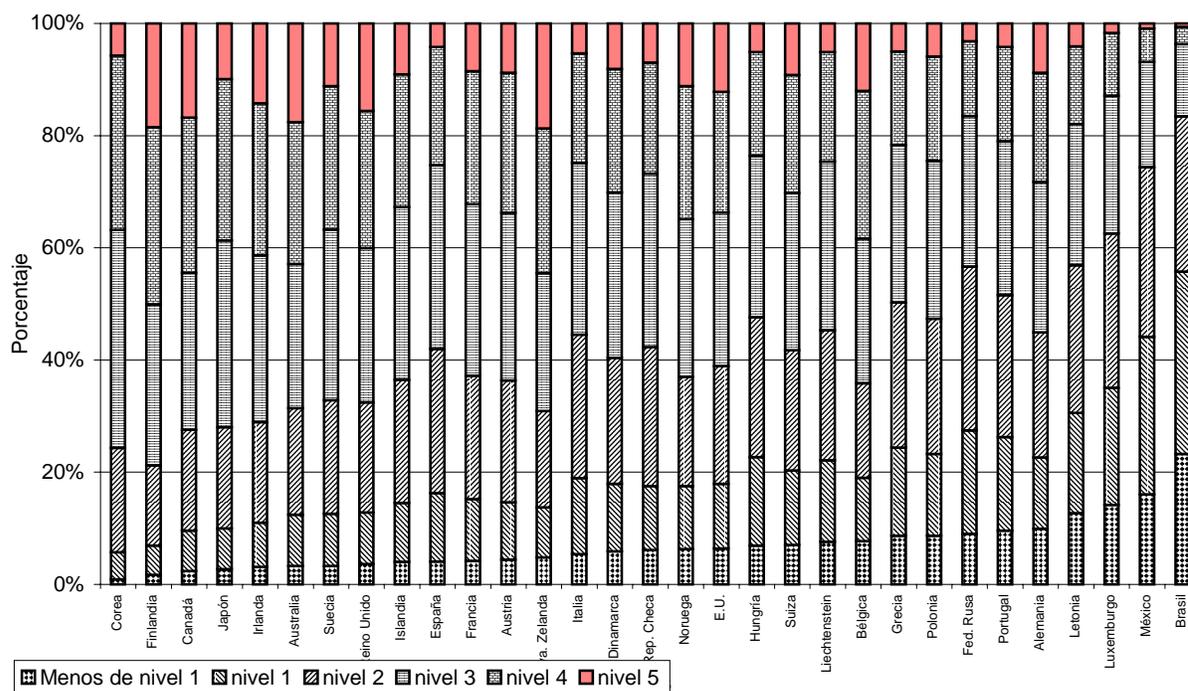
Para el área de la OCDE en conjunto, 31% de los alumnos dominan el Nivel 4 y el Nivel 5. Con excepción de Luxemburgo y México, por lo menos uno de cada cinco estudiantes en cada país de la OCDE alcanza, como mínimo, el nivel 4. Para México sólo el 6% de los estudiantes dominan el nivel 4. En el área combinada de la OCDE, el 60% de los estudiantes dominan por lo menos el nivel 3 (ver Cuadros 19 al 21 del Anexo 1).

³⁶ Nos enfocaremos más a la escala combinada porque consideramos que nos da una idea sintética de cómo está nuestro país con respecto a los demás y así se cumple con los objetivos del presente capítulo que es el dar un panorama general de la educación en México.

³⁷ El promedio fue de 500 puntos con una desviación estándar de 100 puntos. Los datos fueron ponderados de forma que cada miembro de la OCDE tuviera la misma contribución.

³⁸ La definición de PISA va más allá de la idea de que la aptitud para la lectura significa la decodificación de material escrito y la comprensión literal, por lo que las pruebas PISA no buscaban medir ese tipo de destreza técnica para leer.

Gráfica 1.14. Países seleccionados. Porcentaje de estudiantes en cada nivel de dominio en la escala combinada de aptitud para la lectura, 2000.



Fuente: Cuadro 19 del Anexo 1.

En México, sólo el 4% de los alumnos de la muestra reprobaron alguna asignatura relacionada con la lectura. Esto es, aunque el desempeño de estos estudiantes puede ser deficiente conforme a los estándares internacionales de la OCDE, el 96% cumplieron o excedieron las expectativas de desempeño de sus maestros. Mientras que en Francia, uno de los países que alcanza el nivel 3, el 31% de los estudiantes no aprobaron su asignatura.³⁹ Esto implica que en nuestro país hay una baja tasa de reprobación, pero eso no significa que se aprenda. México y Brasil muestran desempeños significativamente inferiores al de todos los demás países y en más de un nivel de dominio están por debajo del promedio de la OCDE.⁴⁰ El 75% nuestros alumnos sólo alcanzaron el nivel 2, esto es, tres de cada cuatro alumnos reprobaron la prueba en su sección de lectura.⁴¹

Desde nuestro punto de vista y para los fines de este capítulo, consideramos que lo esencial de la prueba PISA 2000, de acuerdo con los criterios de la OCDE, es que aquellas personas que se encuentran en el nivel 1 o por debajo del nivel 1 no son competitivos en el mercado de trabajo. Son personas que no tienen una posibilidad de mejorar su situación económica

³⁹ OCDE, *Conocimientos...*, p. 54

⁴⁰ OCDE, *Conocimientos...*, p. 56.

⁴¹ Si bien es cierto en PISA no se pasa, ni se aprueba a nadie, el hecho de que estemos en el nivel 2 de 5 posibles puede considerarse como una forma de reprobación.

en toda su vida. Su futuro es desesperanzador. En nuestro país, 1 de cada 2 estudiantes mayores a 15 años están en esta situación.⁴²

CONCLUSIONES

Como dice Margarita Noriega,⁴³ el presupuesto educativo ha variado de acuerdo con las condiciones económicas y las necesidades del sistema político.

Los datos mostrados indican que la existencia de un gasto educativo pro-cíclico. Con base en la prueba de lectura de PISA 2000 podemos concluir que México no muestra un desempeño satisfactorio en el objetivo de llevar a los estudiantes al nivel más alto de dominio de las pruebas de lectura y además tampoco tiene éxito en la reducción de la proporción de estudiantes con aptitudes bajas. En otras palabras, en México menos estudiantes que en cualquier otro país (excepto Brasil) dominan el nivel más alto y tiene el segundo porcentaje más alto de alumnos que se desempeñan sólo en el nivel inferior.

En nuestro país, una de cada dos personas no está en capacidad de *leer para aprender*. Es decir, el 50% de los estudiantes mayores de 15 años no pueden construir, ampliar y reflexionar sobre el significado de lo que han leído en una amplia gama de textos comunes tanto dentro como fuera de la escuela. Este porcentaje de la población corre *el riesgo de no sólo enfrentar dificultades en su transición inicial de la educación hacia el trabajo, sino también de fracasar en beneficiarse de una educación más amplia durante toda su vida*.⁴⁴ Los países con un desempeño promedio bajo, entre ellos México, tendrán una desventaja considerable en términos económicos y sociales.⁴⁵

La escasez de recursos destinados a la educación es un fenómeno estructural en nuestro país.⁴⁶ En ningún año del período analizado se alcanzó el 8% del PIB que recomienda la UNESCO, el dato más alto fue de 6.7% en 1999, tomando el gasto nacional total (ver Gráfica 1.2 y 1.5). Sin presupuesto ninguna reforma, por bien diseñada que esté, funciona. Con el informe PISA no se puede observar si hemos mejorado o no porque sólo existen datos para el año 2000. En este 2003 se volvió a aplicar la prueba PISA. Su análisis será motivo de investigaciones futuras.

⁴² Esto es, sumando el 44.2% de los estudiantes que sólo dominan el nivel 1 o menor más el 8% de analfabetas que registra los datos oficiales. Además, este dato es coherente con el 54% de la población que vive en la pobreza de acuerdo con datos oficiales.

⁴³ Margarita Noriega, "El financiamiento de la educación: su historia y su estudio" en Pablo Latapí Sarre (coord.) *Un siglo de educación en México*, México, FCE, 1998.

⁴⁴ OCDE, *Conocimientos...* p. 52.

⁴⁵ OCDE, *Conocimientos...*, p. 55

⁴⁶ Desde la época de la independencia han existido planes educativos ambiciosos, pero el principal problema ha sido la escasez de recursos económicos. José María Luis Mora se quejó sobre estos contratiempos. Para mayor detalle se puede consultar la antología de Anne Staples, *Educación: panacea del México independiente*, México, SEP, 1985. Otro ejemplo es el Plan de Once Años de 1959 destinado al mejoramiento de la educación primaria, según el cual se necesitaban 9,000 millones de pesos para implementar el proyecto y la SEP sólo contaba con 1,500 millones de pesos para todos los niveles en ese mismo año.

En este capítulo realizamos un análisis macroeconómico de la educación. Es una introducción para que en los capítulos 4 y 5 podamos trabajar con micro-datos de la ENE y la ENECE.

“El objetivo esencial del nuevo modelo de enseñanza es aumentar la *productividad* del personal docente...[y] la principal preocupación es recortar los costos de la enseñanza escolar, partiendo del supuesto de que la calidad de la enseñanza no sufre menoscabo al reducirse las remuneraciones del personal docente y aumentarse el número de alumnos por clase”

Conclusiones de la 264ª reunión de la Comisión Técnica sobre el Personal Docente de la Organización Internacional del Trabajo, 1996

2. CONDICIONES LABORALES DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO, 1990-2000.

Hace 37 años se firmó una recomendación referente a la situación del personal docente. Esta recomendación fue redactada por la UNESCO y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1966.¹ El punto central de la recomendación fue que las condiciones de trabajo de los docentes tenían que reflejar la importancia que tienen dentro del desarrollo económico de un país. Se estableció que existe una estrecha relación entre el nivel de la educación y la categoría de los profesores en el mercado laboral. La escala salarial y las condiciones laborales deben permitir que exista una expansión de la matrícula, al mismo tiempo que se logra retener y atraer a los profesores mejor calificados.

El objetivo del presente capítulo es analizar de manera general si los lineamientos de la recomendación se han aplicado en los países a casi cuatro décadas de que se firmó. La mayoría de la información presentada proviene del programa Indicadores Mundiales de la Educación (WEI, por sus siglas en inglés) realizado conjuntamente por la OCDE-UNESCO para poder establecer comparaciones entre países² y de la CEPAL. Sin embargo, a lo largo del capítulo la muestra de países varía por la disponibilidad de información. El capítulo se divide en tres secciones: en la primera se hace una descripción de las características de los profesores en el mundo, en la segunda se muestran los salarios de los docentes en los países

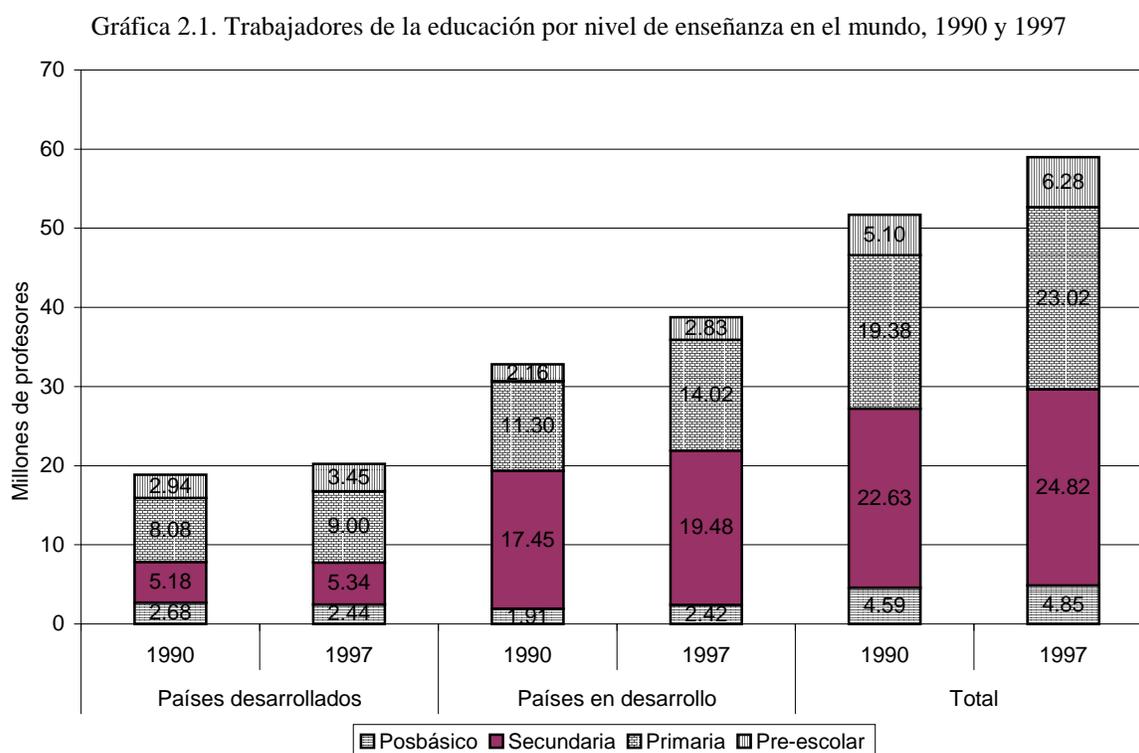
¹ OIT-UNESCO, *Recomendación relativa a la situación del personal docente*, Ginebra, 1966.

² Los 51 países participantes de WEI son: Alemania, Argentina, Australia, Austria, Bélgica, Brasil, Canadá, Corea, Chile, China, Dinamarca, Egipto, Escocia, España, Estados Unidos, Finlandia, Filipinas, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Indonesia, Inglaterra, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Jamaica, Japón, Jordania, Luxemburgo, Malasia, México, Noruega, Nueva Zelanda, Paraguay, Perú, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Rusia, Suecia, Suiza, Tailandia, Túnez, Turquía, Uruguay y Zimbabwe. Como se ve México no participa.

de la OCDE y en la tercera un breve análisis de la situación laboral de los trabajadores de la educación en América Latina.³

2.1. Cambio en la oferta y demanda de profesores

Los trabajadores de la educación representaban el 1.6% de la población total del mundo entre 15 y 64 años en 1997. Este dato coloca a los profesores como el grupo de profesionistas más numeroso del mundo. El total de profesores en el sistema escolarizado en el mundo se incrementó en nueve millones en sólo siete años, pasó de 52 millones en 1990 a 59 millones en 1997. Dos de cada tres profesores se encuentra en los países en desarrollo⁴ (ver Gráfica 2.1).



Fuente: UNESCO, *Statistical Yearbook*, 1999, París.

Entre 1990 y 1995 el número de profesores de primaria se incrementó en casi 9% en los países en desarrollo. En el mismo período, el número de profesores de secundaria creció en

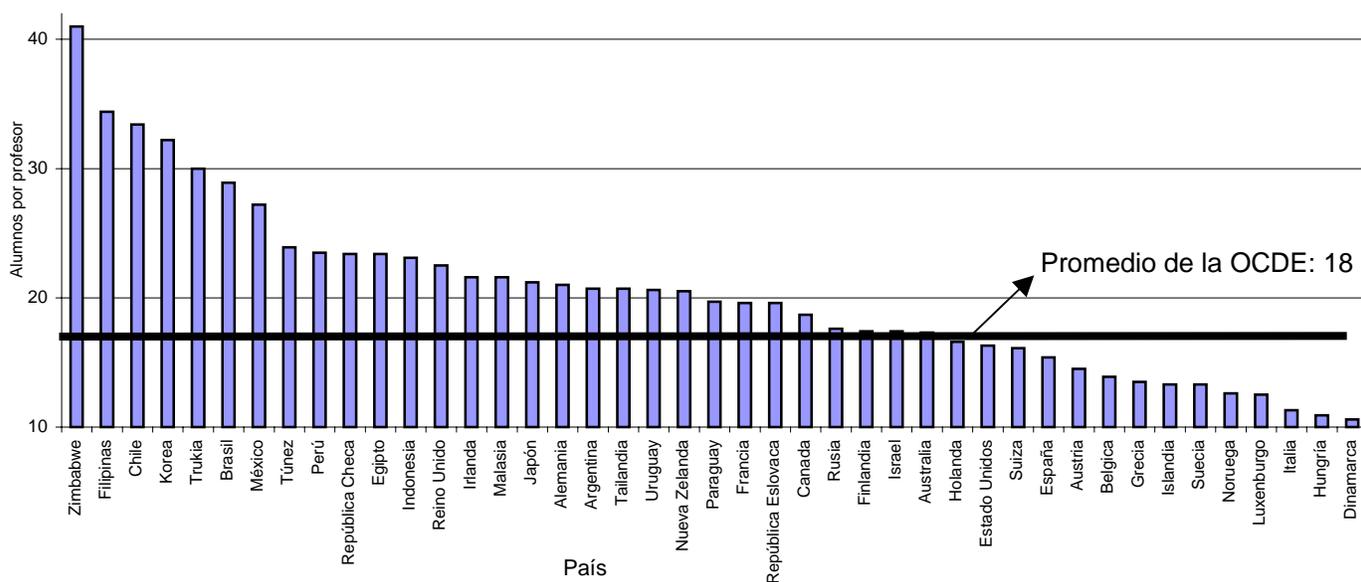
³ A lo largo del trabajo utilizaremos como sinónimos las palabras de trabajadores de la educación, profesores, maestros y docentes

⁴ La clasificación que utilizaremos para agrupar a los países es la misma que usa UNESCO. Las regiones que están en los países en vías de desarrollo son los países árabes, África, América Latina, Oceanía y parte de Asia.

14.3%.⁵ En América Latina, el crecimiento de los profesores a nivel primaria fue de 12.2% y para nivel secundaria fue de 11.6%. Tomando en cuenta que sólo la mitad de la población en edad de asistir a la secundaria se encuentra inscrita en los países en desarrollo⁶ y que en países como México este nivel educativo se volvió obligatorio, la demanda de profesores calificados se incrementará en el futuro. De acuerdo con Siniscalco, el reto de estos países será el capacitar a los profesores nuevos y ofrecer incentivos para que permanezcan dentro de la docencia.⁷

Las estadísticas muestran que el número de alumnos por profesor varía entre 9 y 72 a nivel mundial.⁸ El 11% de los 79 países con los que se cuenta con información tiene, en promedio, 50 alumnos por profesor. Un dato que permite un análisis más claro es el número alumnos de tiempo completo por profesor de tiempo completo. La diferencia entre países es amplia, el rango es desde 11 estudiantes por profesor en Dinamarca hasta 41 en Zimbabwe a nivel primaria. México tiene la séptima proporción más alta de la muestra con 27 alumnos por profesor (ver Gráfica 2.2). Estos datos coinciden con los mostrados en Gráfica 1.1, en donde países latinoamericanos como Perú, Paraguay y Uruguay tienen una menor proporción de alumnos-profesor.

Gráfica 2.2. Países Seleccionados. Proporción de estudiantes de tiempo completo por profesores de tiempo completo, 1999.



Fuente: Elaboración propia con base en el Cuadro del Anexo 1

⁵ María Teresa Siniscalco, *A statistical profile of the teaching profession*, Francia, 2002, UNESCO-OIT, p. 7 y 8.

⁶ En 1995 había 527 millones de jóvenes en edad de ir a la secundaria, de los cuales 228 millones estaban inscritos en países en desarrollo. UNESCO, *Statistical Yearbook*, 1999, Paris.

⁷ María Teresa Siniscalco, *Op. Cit.*, p. 8.

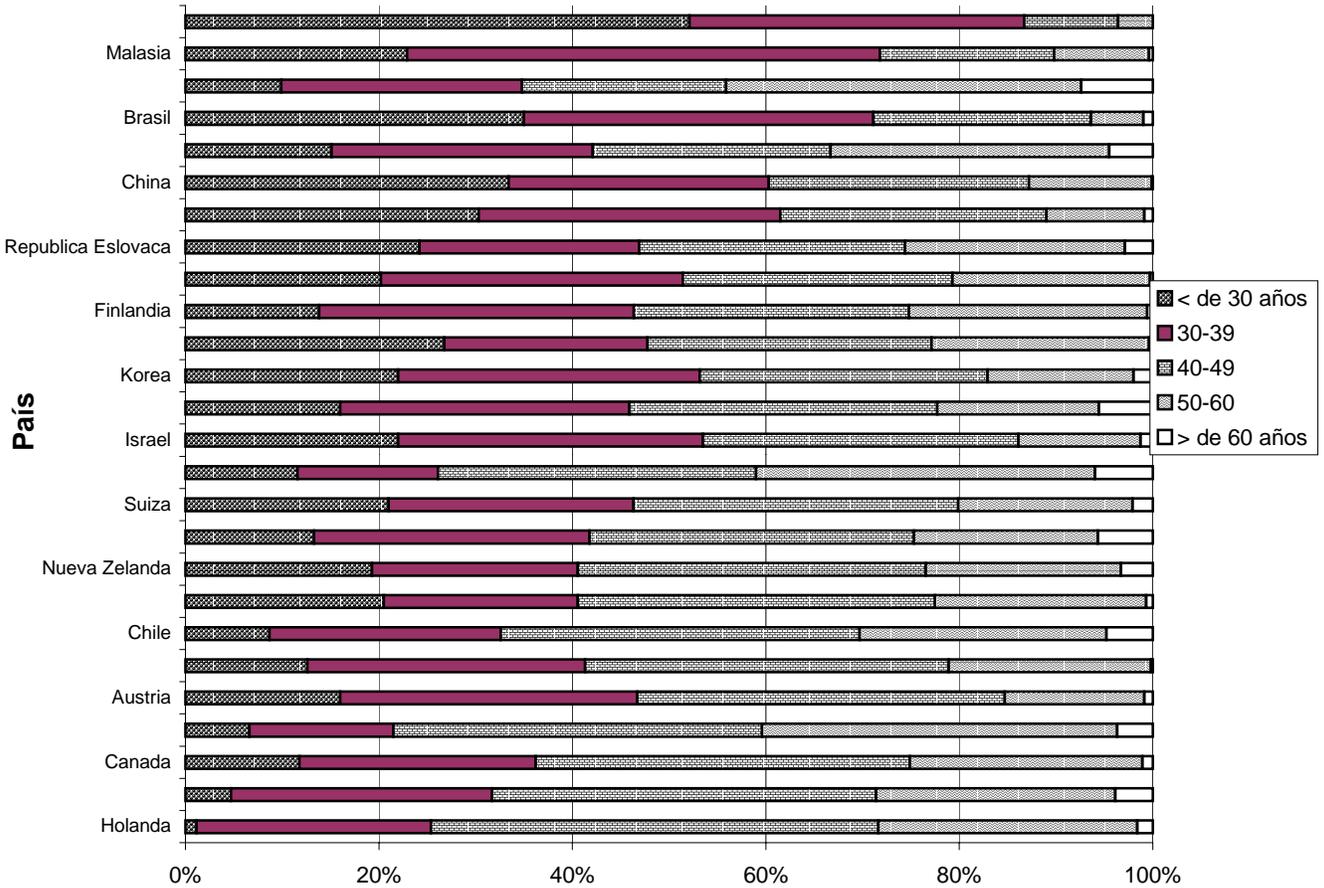
⁸ UNESCO, Institute for Statistics, *Education for All. Year 2000 assessment*. Statistical document. 2000, Paris.

La situación empeora a nivel secundaria para nuestro país, donde la proporción es de 32 alumnos por profesor y representa la tercera más alta de la muestra. A nivel pos-secundaria, la situación mejora. México tiene 15 alumnos por profesor a nivel pos-básico, lo cual está por debajo del promedio de la OCDE y está mejor que países como Francia, Reino Unido e Italia, aunque por debajo de países como Perú y Uruguay (Ver Cuadro del Anexo1).

2.1.1. Composición por edades

Conocer la estructura por edades de los profesores nos sirve para conocer aproximadamente la experiencia de los docentes a nivel mundial. La composición por edades de los profesores varía dependiendo del nivel de desarrollo de los países. En los países de la OCDE y en la Unión Europea, el 50% los profesores tienen más de 40 años en nivel primaria. En Suecia cerca del 75% de los profesores tiene más de 40 años, mientras que en Alemania dicho porcentaje es casi el 80% en el mismo nivel educativo. En los países en desarrollo cerca del 60% de los profesores de primaria tiene menos de 39 años. En Indonesia, cerca del 50% de los profesores tienen menos de 30 años y países como Luxemburgo y Republica Eslovaca tienen el 45% de sus profesores por abajo de 40 años (ver Gráfica 2.3).

Gráfica 2.3. Países Seleccionados. Distribución de los profesores de primaria según rango de edad, 1999



Fuente: OCDE, *Education at a glance*, 2001, Paris.

Los factores que podrían explicar estas diferencias son diversos: crecimiento demográfico, políticas de ingreso a la docencia, condiciones laborales, etc. Para los países en desarrollo el reto es la capacitación de sus profesores jóvenes; por ejemplo, cursos de pedagogía. En el caso de países desarrollados, el problema es que sus profesores de más de 40 años puedan adaptarse a los cambios tecnológicos que se dan en la actualidad, así como plantear un proceso de renovación paulatina de su planta docente.

2. 1.2 Composición por género

Durante los años noventa, el porcentaje de profesoras ha continuado con la tendencia de crecimiento que se observó en los años ochenta. En general, el sector educativo es una de las principales fuentes de trabajo para las mujeres, esto debido a la cultura y a la posibilidad de combinar el empleo con las responsabilidades de la familia. Es una profesión que ofrece mejores sueldos y oportunidades de desarrollo en comparación de otras ocupaciones para las mujeres.⁹

En general, las mujeres exceden en número a los hombres con niveles bajos de escolaridad. Asimismo, usualmente tienen remuneraciones bajas, aunque la tendencia es a que se reduzcan estas diferencias, especialmente en los países desarrollados.¹⁰

En todas las regiones, excepto en los Países Árabes y en el Sur de Asia, nueve de cada diez profesores en pre-escolar son mujeres. En los países desarrollados, la proporción de profesoras es casi 80% para nivel primaria, y en los países en desarrollo, 50%. Por lo regular, en aquellas regiones en donde la mujer no tiene acceso a la educación es en donde el porcentaje de profesoras es bajo.¹¹ En secundaria, las profesoras representan cerca del 50% en los países desarrollados y entre 30% y 40% en los países en desarrollo. En América Latina, existe la misma proporción que en los países desarrollados, aunque entre 1990 y 1997 hubo una caída en su participación (ver Cuadro 2.1).

En algunos países, se ha tomado como medida de equidad de género el que haya un crecimiento en la proporción de profesoras, sobre todo en los niveles básicos. Es decir, a mayor desarrollo de un país hay una mayor participación de la mujer en el mercado de la docencia. Cabe aclarar que en niveles posbásicos, que se asocia con mejores salarios y mayor nivel profesional, los profesores hombres siguen siendo mayoría en todos los países, independientemente de su nivel de desarrollo.¹²

⁹ Wylie. C. *Trends in the feminization of the teaching profession in OCDE countries, 1980-1995*, Documento de trabajo sectorial, WP.151, 2000, International Labor Office, Ginebra.

¹⁰ Cf. Eurydice, *Key data on education in the European Union*, Bruselas, 1995.

¹¹ En particular en el sur de Asia y en África subsahariana. Inclusive en esta última región hay una disminución de profesoras con respecto al número de profesores.

¹² OCDE, *Education at a glance*, 1997, Paris, citado en María Teresa Siniscalco, *Op. Cit.*, p. 17.

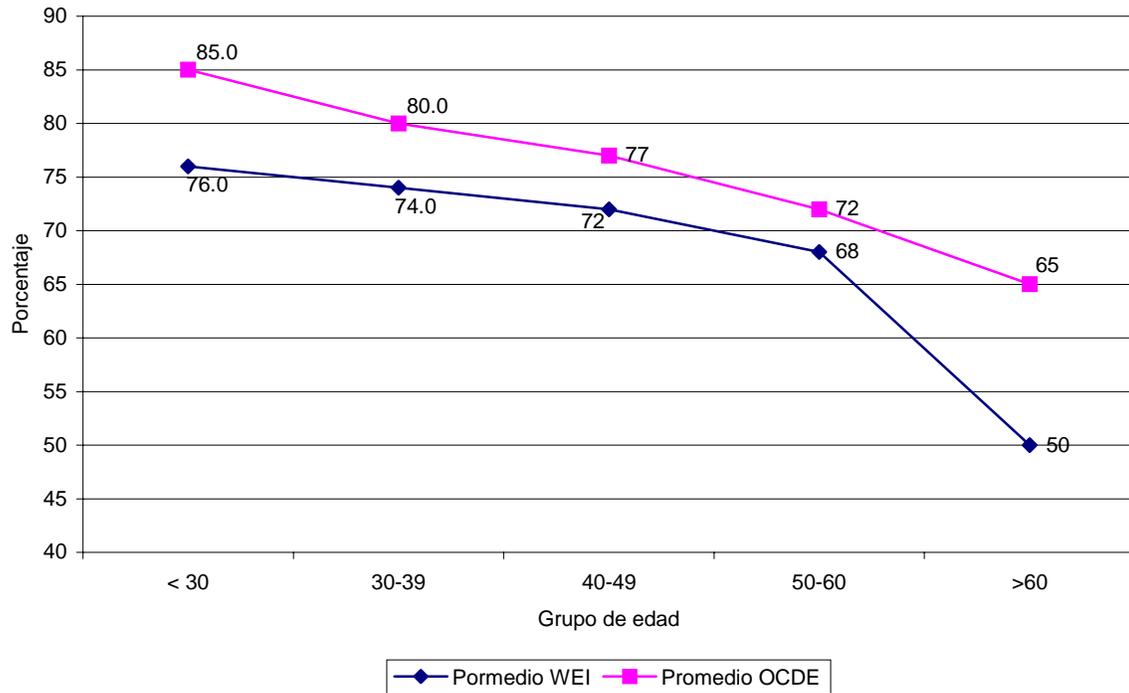
Cuadro 2.1. Regiones del Mundo. Porcentaje de profesoras por nivel de enseñanza, 1990 y 1997

	Porcentaje de profesoras en el total				
	1990			1997	
	Pre-escolar	Primaria	Secundaria	Pre-escolar	Primaria
Promedio mundial	94.5	56.3	44.8	93.7	58.3
Países más desarrollados	92.6	77.1	49.6	92.9	79.0
Países en transición	99.8	87.5	64.2	99.7	88.4
Países menos desarrollados	90.7	49.1	37.4	90.5	51.9
América Latina	97.2	77.1	48.6	94.5	76.7
Países árabes	58.8	51.4	39.1	74.4	52.3
Oceania/Asia Oriental	96.2	47.4	36.1	94.8	52.1
África Sud-Sahariana	86.8	39.4	32.8	91.5	43.3
Asia del sur	46.6	30.6	34.0	49.5	32.2
Los países menos desarrollados	38.1	33.3	27.0	43.9	34.5

Fuente: UNESCO, *World Education Report 2000. The right to education. Towards education for all throughout life*, 2000, París

La proporción de mujeres es mayor entre los profesores menores de 30 años que en el grupo de profesores mayores a 50 años. Por ejemplo, en Corea el 83.2% de los profesores menores de 30 años son mujeres, mientras que en el grupo de más de 50 años, las mujeres representan el 38% del total de profesores. En general, a mayor edad es menor la participación de las mujeres a nivel primaria, aunque en los países de la OCDE es mayor su participación que en los países WEI (ver Gráfica 2.4).

Gráfica 2.4. Porcentaje de profesoras en nivel primaria por grupo de edad, 1999.



Fuente: OCDE, *Teachers for Tomorrow's Schools*, p. 193.

2.1.3. Porcentaje de mujeres en posiciones de dirección

El acceso de las mujeres a posiciones de dirección¹³ en el sector educativo es otro de los indicadores de disparidades de género en el sector educativo y en general en el mercado laboral. A pesar de que hay un aumento en la participación de las profesoras, las mujeres continúan siendo sub-representadas en posiciones de dirección. La Red Europea para Información Educativa (Eurydice, por sus siglas en inglés) nos proporciona datos para algunos países de la Unión Europea (ver Cuadro 2.2). Es mayor la proporción de profesoras (77% para nivel primaria y 50% para secundaria en los países desarrollados) que de mujeres en puestos de dirección. A excepción de Bélgica, la proporción aumenta entre 1985 y 1993 en todos los países. En un estudio de la Organización Internacional del Trabajo¹⁴ (OIT) se establece que para 1994 en países de ingreso medios y altos el porcentaje de mujeres en algún puesto de dirección fue de 60%.¹⁵ Aunque, las mujeres siguen siendo sub-representadas en algunos países de ingreso alto como Australia, Dinamarca y Corea y en casi todos los países de ingreso bajo.

¹³ Posiciones de dirección significa que la mujer tenga acceso al puesto de dirección de la escuela, supervisora, jefe de zona escolar, secretaria de educación, etc.

¹⁴ OIT, *Recent developments in the education sector, Joint Meeting on the Impact of Structural Adjustment on Educational Personnel*, 1996, Ginebra.

¹⁵ Por ejemplo, este dato se aplica para Singapur que es un país de ingreso alto y en el caso países de ingreso medio se tiene el caso de Antigua, Barbados, Hungría, Jordania y Polonia.

Cuadro 2.2. Países Seleccionados. Porcentaje de mujeres en posiciones de dirección.

	Nivel primaria		Nivel secundaria	
	1985-1986	1992-1993	1985-1986	1992-1993
Bélgica	40	35	28	17
Dinamarca	20	25	7	11
Francia	---	---	23	29
Irlanda	---	44	---	42
Italia	34	46	27	29
Luxemburgo	a	a	8	14
Holanda	12	13	---	---
Austria	---	48	---	---
Finlandia	16	23	16	18
Suecia	10	46	16	27
Reino Unido	44	50	16	22

a. No aplica en este nivel

Fuente: Eurydice, *Key data on education in the European Union*, Brussels, 1995

2.1.4. Profesores de tiempo completo y medio tiempo

La proporción de profesores con contrato de tiempo parcial podría ser un indicador de flexibilización relativa del mercado educativo, en donde predominan los profesores del sector público.

En toda Europa y en los países de la OCDE para 1996-1997, en promedio, menos de un profesor de cada cinco tiene contrato de medio tiempo a nivel primaria y secundaria.¹⁶ Mientras en Italia el 100% de los profesores son de tiempo completo en todos los niveles, en Suecia más del 74% son trabajadores de medio tiempo a nivel secundaria y en Holanda el 59%. Por otra parte, en Alemania y en Holanda 54 de cada 100 profesores son de medio tiempo a nivel primaria.¹⁷

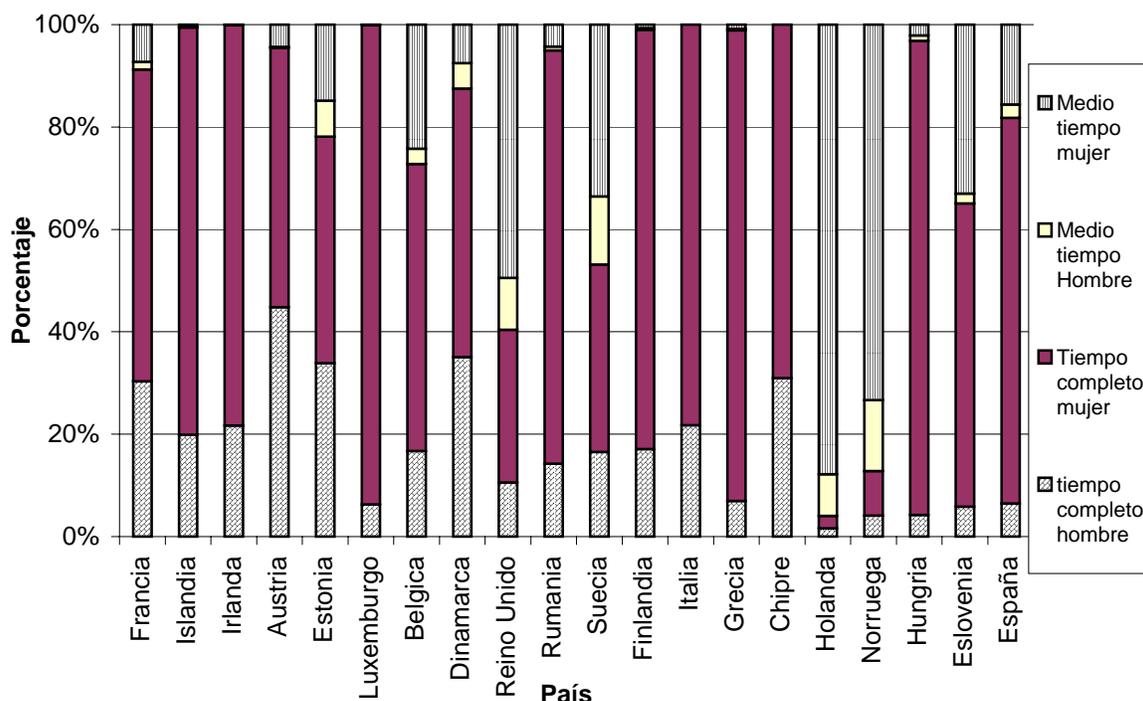
La mayoría de los profesores que trabajan medio tiempo son mujeres a nivel primaria y secundaria. En parte, esto es el reflejo de que hay más mujeres que hombres dentro de la docencia, pero si observamos a los que tienen tiempo completo, no existe la misma proporción. Por ejemplo, en Luxemburgo no hay hombres trabajando medio tiempo porque todos tienen tiempo completo, pero si hay mujeres con medio tiempo. En el caso de Holanda tenemos que la mayor parte de las mujeres trabaja medio tiempo, mientras que la mayoría de hombres labora tiempo completo. En otras palabras, la mayor parte de trabajadores de medio tiempo son mujeres, mientras que la mayoría de los hombres son contratados de tiempo completo (ver Gráfica 2.5). Como veremos en el siguiente capítulo, esta situación podría explicarse por cuestiones culturales. Las mujeres que trabajan, también tienen que dedicarse a los quehaceres de la casa y por lo tanto no desean un trabajo

¹⁶ En este caso los profesores de medio tiempo se definen como aquellos profesores que trabajan menos del 75% de las horas que laboran los profesores de tiempo completo.

¹⁷ María Teresa Siniscalco, *Op. Cit.*, p. 19.

de tiempo completo, mientras que los hombres quieren trabajar de tiempo completo. Con la información que se cuenta no podemos comprobar esta hipótesis.¹⁸

Gráfica 2. 5. Países Seleccionados. Porcentaje de profesores de medio tiempo y tiempo completo según género, 1996-1997



Fuente: Eurydice, *Key data on education in the European Union*, Brussels, 2000.

En países como Argentina más del 75% de los profesores son de medio tiempo a nivel básico. Mientras que en Paraguay, Malasia, Rusia y Jordania casi el 100% son profesores de tiempo completo.¹⁹

2.1.5. Escolaridad de los profesores

En la recomendación de 1966 hecha por UNESCO-OIT se estableció que los avances educativos dependían de la preparación y habilidades de la planta docente. Son pocos los países que cuentan con información de la escolaridad de sus profesores. Solamente un tercio de 83 países proporcionaron estos datos en el 2000.

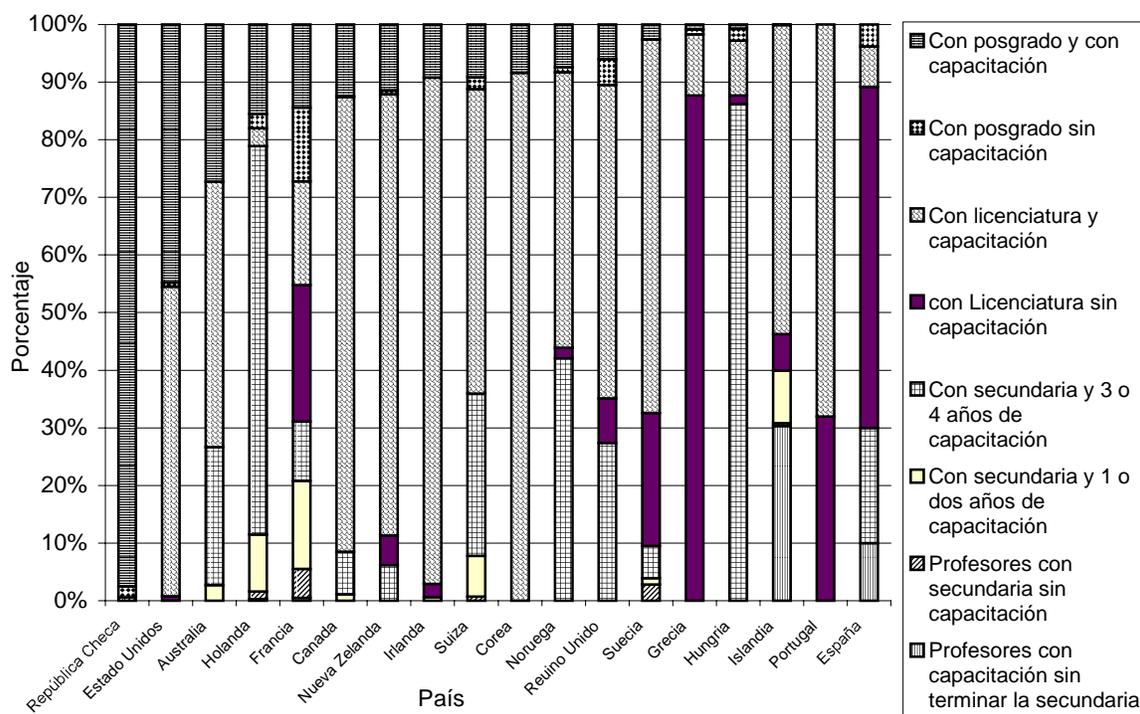
¹⁸ Siniscalco establece que en los países en desarrollo, la mayoría de los profesores de medio tiempo tiene más de un trabajo y por lo regular lo combinan con un trabajo en una escuela pública y otro en una escuela privada para compensar los bajos salarios de las escuela pública. No ofrece información sobre los salarios en escuelas privadas y en las públicas, solamente lo menciona. María Teresa Siniscalco, *Op. Cit.*, p. 20.

¹⁹ María Teresa Siniscalco, *Op. Cit.* p. 20.

Con base en la información que se cuenta podemos decir que todos los profesores de nivel primaria cuentan con la escolaridad mínima que requieren en sus países y once de esos países reportaron que sus profesores recibieron una capacitación previa para dar clases. Debido a que los requisitos mínimos para ser profesor de primaria son diferentes en cada país es complicado hacer comparaciones entre países con esta información.

Una alternativa es utilizar la información del “Tercer estudio de matemáticas y ciencias” que se realizó en 1995.²⁰ Este estudio nos muestra que en 9 de 16 países más del 90% de los profesores en matemáticas tienen, para cualquier nivel educativo, por lo menos, estudios de licenciatura. La mayoría tienen una capacitación formal como profesores como parte de su formación profesional. En Grecia, Irlanda, Estados Unidos, Portugal y Corea, el 100% de los profesores tienen estudios de licenciatura. Un caso atípico es la República Checa, en donde todos los profesores de matemáticas cuentan con estudios de posgrado (ver Gráfica 2.6).

Gráfica 2.6. Países seleccionados. Proporción de profesores de matemáticas según grado máximo de estudios, 1995



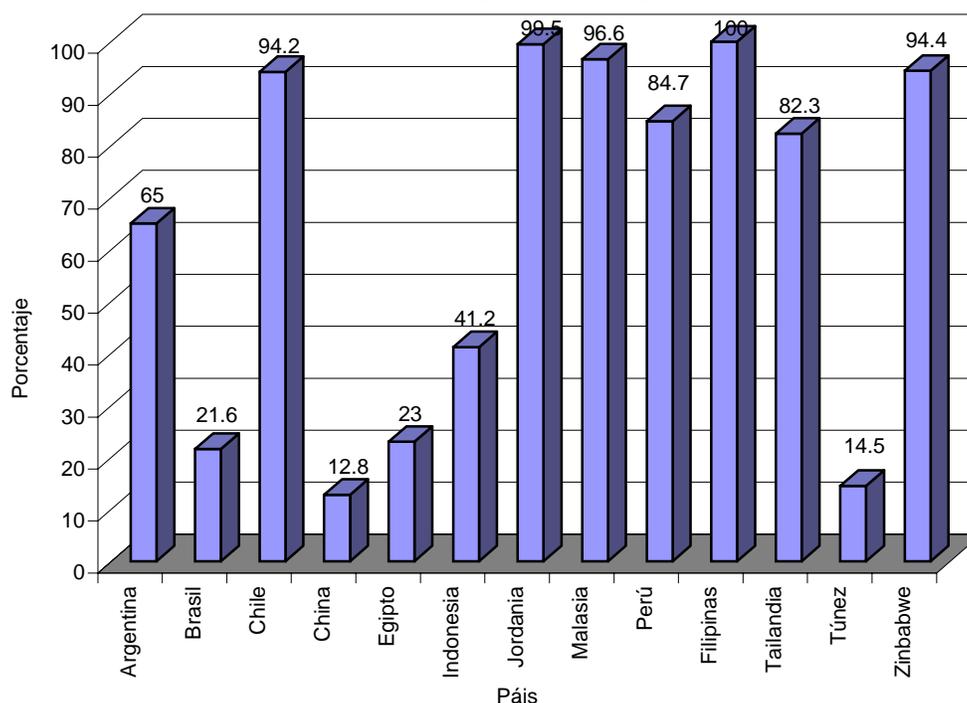
Nota: La capacitación se refiere a que haya tomado cursos formales para ser profesor.

Fuente: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). *Third International Mathematic And Science Study (TIMSS)* citado en OCDE, *Education at a Glance. OCDE Indicators 2000*, Paris.

²⁰ Por cuestiones de espacio no podemos hacer un desarrollo detallado de esta prueba. Para mayor información se puede consultar OCDE, *Education at a Glance. OCDE Indicators*, 2000, Paris.

En Filipinas y en Jordania todos los profesores que enseñan en primaria tienen estudios de licenciatura, mientras que en Túnez, China, Brasil y Egipto son menos del 24%. (ver Gráfica 2.7). En los países en desarrollo se tiene escasez de profesores calificados. En Tanzania, Cabo Verde y las Islas Malvinas, uno de cada dos profesores que daban clase a nivel primaria sólo tenían la primaria terminada. En Uganda el 50% de los profesores no ha recibido ningún tipo de capacitación.²¹ Dada la escasez de información, estos resultados no se pueden generalizar, pero sí dan indicadores del tipo de problemas a los que se enfrentan los países y las diferencias que existen entre los que están en desarrollo y los desarrollados.

Gráfica 2.7. Países Seleccionados. Porcentaje de profesores con estudios universitarios que enseñan en primaria, 1998.



Fuente: OCDE/UNESCO, *Teachers for tomorrow's schools 2001*, Paris.

2.1.6. Salarios de los profesores

La OCDE publica cada año un documento llamado *Education at a Glance*²² que hace un recuento de la situación de la educación en los países de la OCDE y en algunos otros que no pertenecen a este organismo. Para este trabajo se utiliza la edición del 2002 por ser la más reciente. Los datos que se presentan son para el año escolar 1999-2000.

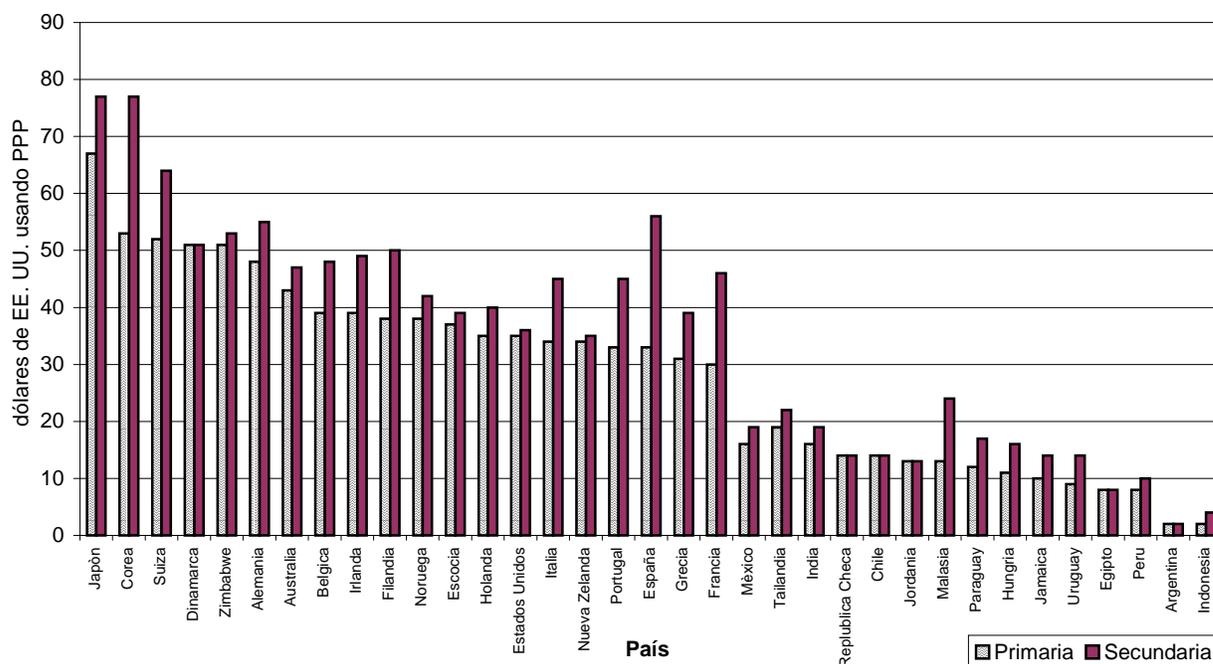
²¹ María Teresa Siniscalco, *Op. Cit.*, p. 25.

²² OCDE, *Education at a Glance. OCDE indicators 2002*, Paris.

El documento presenta un capítulo sobre los salarios de los profesores en diferentes países.²³ Allí se muestra que existe una gran diferencia entre los salarios de los profesores en los distintos países del mundo. La escala de salario anual de un profesor de secundaria con 15 o más años de experiencia fluctúa entre 10 mil dólares anuales en la República Checa y en Hungría y en 50 mil dólares en Suiza. De acuerdo con la OCDE esta situación se puede explicar por diferencias en los PIB per capita de los países.

El salario de los profesores está determinado por varios factores: la edad, el tipo de contrato, el número de horas, etc. Por esta razón se propone medir el salario promedio por hora de un profesor de tiempo completo con 15 o más años de experiencia. El salario para los países de la OCDE en esta clasificación es de 36 dólares la hora en primaria, 44 dólares en primer año de secundaria y 53 dólares en tercer año de secundaria. A nivel primaria la República Checa, Hungría, Turquía y México son los países con menores niveles de salario de la muestra (22 dólares por hora o menos).²⁴ A su vez, en países como Japón, Corea o Suiza se paga 50 dólares la hora a nivel primaria (ver Gráfica 2.8).

Gráfica 2.8. Países Seleccionados. Salario por hora con 15 o más años de experiencia por nivel educativo, 2000



Fuente: OCDE, *Education at a glance*, 2002

²³ La OCDE en los últimos años ha incrementado sus estudios sobre educación, inclusive el año pasado acaba de abrir un departamento totalmente dedicado a estudios de educación. Antes hacía estudios sobre educación, pero estaba en otro departamento donde también se hacían investigaciones laborales.

²⁴ Para el caso de México es de 19 dólares por hora para nivel primaria y de 16 dólares por hora para el nivel secundaria. La OCDE utiliza la Paridad de Poder Adquisitivo para comparar los salarios, pero no explican la metodología, ni los datos que utilizaron. Por tal motivo, como referencia el tipo de cambio anual para 1999 en México fue de 9.561 pesos por dólar y para 2000 fue de 9.456 pesos por dólar.

A mayor nivel de enseñanza, mayor es la diferencia salarial entre países. Mientras que para los niveles de primaria la diferencia entre el país que paga más y el que paga menos por hora es de 65 dólares, para niveles de educación secundaria es de 75 dólares.²⁵

Se podría hablar de una relación directa entre PIB per cápita y nivel salarial de los profesores. A niveles bajos de PIB per cápita hay niveles bajos de salario, aunque esto no es una regla. Tenemos el caso de países como Grecia, Corea, Portugal y Turquía que tienen un PIB per cápita bajo, pero los salarios de los profesores se pueden comparar con países con PIB per cápita de nivel medio.

En algunos países como Australia, Inglaterra, Grecia, Irlanda, Japón, Corea, Nueva Zelanda, Noruega, Portugal, Escocia y los Estados Unidos los salarios de los profesores de secundaria y primaria son semejantes. En cambio en Bélgica, Hungría y Suiza el salario promedio entre un profesor de primaria es 25% menos que el de uno de secundaria. El caso más sobresaliente es de España, donde la diferencia es de 69%.

Inclusive en aquellos países en donde los salarios son iguales para ambos niveles, cuando se compara el salario por hora la conclusión cambia. Por lo regular los profesores de secundaria trabajan menos horas que los de primaria. El promedio de los países de la OCDE muestra que el salario por hora de un profesor de secundaria es 42% mayor que el de un profesor de primaria. Además, mientras en algunos países (por ejemplo Estados Unidos o Australia) es de sólo 10%, en otros países llega a ser de 87%, como en el caso de Portugal o Corea (ver Cuadros 8 y 9 del Anexo 1).

Otro dato importante es el nivel de salario con el que inician y el nivel más alto que pueden alcanzar después de 15 años. En países como Zimbabwe, Suiza, Corea o Estados Unidos los profesores llegan a ganar más de 40,000 dólares anuales después de 15 años de experiencia tanto en primaria como en secundaria. En cambio en México esta cifra es menor de 19,000 dólares anuales (Ver Gráfica 2.9). En promedio en los países de la OCDE el salario de los profesores de educación básica después de 15 años de servicio es entre 37 y 39 por ciento más alto que cuando empezaron a trabajar²⁶. Para que un profesor de educación básica pueda alcanzar el tope máximo de salario en países como Dinamarca, Inglaterra o Escocia se necesitan entre 8 o 11 años de experiencia, mientras que en Alemania, Noruega y Portugal se necesitan entre 20 y 28 años de trabajo. El caso extremo lo presentan países como Austria, República Checa, Francia, Grecia, Italia, Corea y España que necesitan que un profesor tenga más de 30 años de experiencia docente para que pueda lograr su salario máximo.²⁷

En los países de la OCDE se han implementado diferentes incentivos a los profesores aparte de su salario base. Esto se refleja en un incremento en la remuneración o en la

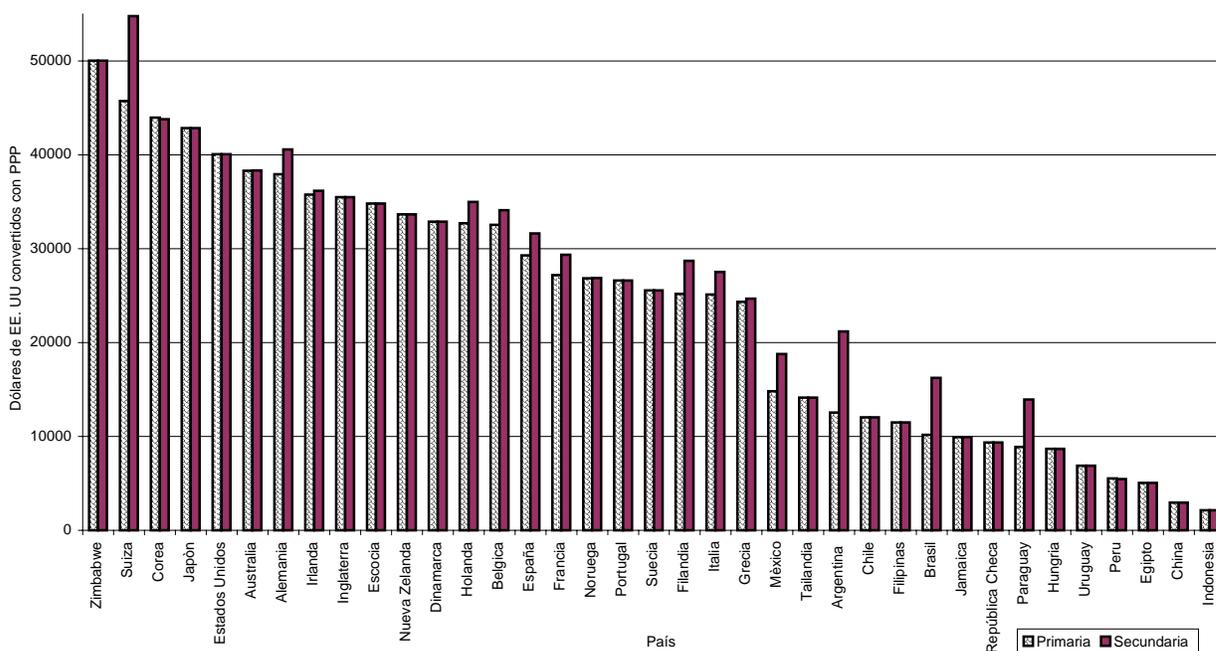
²⁵ Para la educación secundaria en Argentina se paga 2 dólares la hora, mientras que en Japón o Corea se paga 77 dólares la hora a los profesores.

²⁶ OCDE, *Education at the glance*, 2002, p. 334.

²⁷ La situación de la República Checa sobresale en el estudio porque es el país en donde sus profesores tienen el más alto grado de escolaridad, pero con los salarios más bajos y en donde se tardan más años en alcanzar el salario máximo. Esta situación se podría explicar debido a que hay un proceso de transición de una economía planificada a una economía de mercado.

reducción del número de horas que tiene que estar frente al grupo. En el caso de los profesores recién egresados se les ofrece pensiones familiares, bonos salariales si aceptan trabajar en ciertas localidades y un salario más alto para aquellos profesores que tengan estudios mayores a los mínimos que se solicitan para impartir la materia.

Gráfica 2.9. Países Seleccionados. Salario anual máximo de profesores con 15 o más años de experiencia, 2000



Fuente: Cuadro 8 del Anexo 1.

También se han implementado algunos incentivos salariales para los profesores que aceptan cargos administrativos, o que dan más horas de los que indica su contrato o dan cursos de capacitación a otros profesores. En más de la mitad de los países de la muestra hay una serie de regulaciones para este tipo de incentivos (tiempo extra, actividades administrativas, etc.)²⁸

La escala de salario de un profesor está estipulada por su nivel de educación y por los años de experiencia, pero la estructura de la compensación salarial es más compleja. Por ejemplo, se les hace un descuento en el pasaje a los profesores que utilizan transporte público, reducción de impuestos, descuentos en servicios o bienes culturales. Todo lo anterior complica la comparación de los salarios de los profesores entre países porque no sólo es su salario base el beneficio que obtienen.

²⁸ Los países que tienen una reglamentación estructurada para este tipo de incentivos son: Australia, República Checa, Dinamarca, Inglaterra, Francia, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, México, Nueva Zelanda, Portugal y Suiza.

En cuanto al número de horas de enseñanza, el promedio de horas-profesor en las escuelas primarias públicas de los países del OCDE es de 792 horas al año. Aunque fluctúa desde 650 horas en países como Dinamarca hasta 950 horas en Escocia o los Estados Unidos. Para nivel secundaria un profesor enseña en promedio 720 horas en un ciclo escolar. En México y los Estados Unidos llega a más de 900 horas.

En Francia, Corea, Portugal y España un profesor de primaria enseña 300 horas más que un profesor de secundaria. En otros países como Dinamarca o Alemania la diferencia es menor a 100 horas. Aunque este indicador no corresponde necesariamente a horas frente a grupo ya que también se contemplan las horas para preparar la clase, tiempo para corregir el trabajo de los estudiantes, etc. Al parecer el número de horas-profesor no varía a través del tiempo. A excepción de República Checa, Hungría, Portugal y España el número de horas profesor en 1996 fue el mismo que en el 2000. En España disminuyó 13%, mientras que en Portugal aumentó en 10% en el mismo período.

En varios países el profesor requiere trabajar un número específico de horas a la semana para justificar su salario de tiempo completo. En algunas ocasiones la regulación sólo se refiere al número de horas frente a grupo, pero en otras también incluye las horas que debe estar en la escuela aunque no tenga clases. Por ejemplo, en Corea los profesores están obligados a desarrollarse profesionalmente en el período de vacaciones con el horario que tiene normalmente en la escuela. En la República Checa, Finlandia, Francia, Irlanda, Nueva Zelanda, Portugal y Turquía los profesores sólo están obligados a estar en la escuela durante el tiempo que tienen clase. En Escocia o en España, se tiene estipulado las horas de clase, pero también el tiempo específico de actividades no relacionadas con la enseñanza.

2.2. Los profesores en América Latina

La CEPAL publicó en 1998 un estudio donde analiza la situación de los profesores entre 1990 y 1997 en América Latina.²⁹ Para poder hacer comparaciones entre los países utiliza la línea de pobreza como punto de referencia. Se muestra el salario del profesor en relación con el número de veces que rebasa la línea de pobreza de su país. Se muestran datos para las escuelas públicas y privadas, excepto para México porque sólo se dispone de datos para las públicas. Utilizan la Encuesta Ingreso-Gasto de los Hogares de cada uno de los países del estudio.³⁰

En la década de los años noventa hubo una expansión del gasto social y del gasto educativo en América Latina. Entre 1990 y 1997 el gasto en educación como porcentaje del PIB pasó de 2.8% a 3.7% y el gasto por habitante aumentó en 40% (de 87 a 122 dólares) en promedio en América Latina.³¹ La remuneración promedio efectiva mensual de los

²⁹ CEPAL, *Panorama Social de América Latina*, 1998, Santiago de Chile. Esta es una publicación anual, pero cada año cambia la temática de análisis. En 1998, el tema central fueron los profesores. Para esta sección se utilizará principalmente esta fuente, al menos que se indique lo contrario.

³⁰ Se dispone de información para nueve países: Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Paraguay, Uruguay.

³¹ *Ibid*, p. 121.

profesores de primaria y secundaria (pública y privada) en Chile, Costa Rica y Panamá fue entre 6 y 8 veces el valor de la línea de pobreza per cápita. En Brasil, Paraguay y Uruguay la retribución promedio fue cuatro o cinco veces ese valor, en tanto que en Bolivia, Ecuador y México alcanzaba sólo entre 2.4 y 3.6 veces.³²

Se estima que entre 90% y 95% del presupuesto educativo de los países de la región corresponden a gastos corrientes y de éste 80% y 90% se destina a remuneraciones, por lo tanto los salarios de los maestros de la enseñanza pública representan, en la gran mayoría de los casos, entre 70% y 80% del total del gasto público en educación.³³ En nueve países, entre ellos México, se sabe que en promedio, cerca del 75% del aumento del gasto en educación como fracción PIB en los años noventa es atribuible al incremento de los salarios de los profesores de enseñanza primaria y secundaria. El gasto en educación destinado a salarios aumentó de 2.3. a 3.4 puntos del PIB.

El aumento de los salarios de los maestros no garantiza un aumento automático en la calidad del servicio. Lo que permite es que otros factores determinantes del desempeño docente mejoren el proceso educativo, tales como la motivación y las oportunidades efectivas de aplicar conocimientos y metodologías, lo cual no es posible en tanto que los docentes se ven forzados a realizar otras actividades para generar un ingreso que les permita obtener una canasta básica de consumo.

Las retribuciones monetarias y no monetarias que perciben los maestros, más el estatus de la profesión en relación con el de otros que también requieren una alta calificación, además de las condiciones bajo las cuales deben llevar a cabo su actividad, son factores que influyen en la calidad de la enseñanza de América Latina. Estos aspectos son también determinantes en el reclutamiento de profesores, su permanencia en la actividad docente y el desempeño de sus labores sin necesidad de realizar otras actividades ajenas a la profesión para complementar sus ingresos. Es otras palabras, el aumentar el salario es una condición necesaria, pero no suficiente para mejorar la calidad de la educación.³⁴

En América Latina, los profesores de secundaria, al igual que en los países de la OCDE, ganan más que los profesores de primaria excepto en Costa Rica, Ecuador y Uruguay. En Brasil, Panamá y Paraguay, la remuneración promedio de los profesores de secundaria supera en 50% o más a los profesores de primaria. En Bolivia, Chile y México los salarios de los docentes de primaria son entre 10% y 20% más bajos que los de los docentes de secundaria. Estas diferencias se pueden explicar por el número de años de escolaridad de unos y otros. Por lo tanto, en este caso la diferencia de salarios se debe a que

³² Estos datos no coinciden con los mostrados en la sección anterior, donde los profesores de México tiene un mejor nivel salarial que Chile; con los mostrados por la CEPAL, Chile esta mejor que México. Una posible explicación es la fuente de información, en la OCDE se usa la información que proporcionan los gobiernos de cada país y en el caso de la CEPAL se utilizó la Encuesta de Ingreso-Gasto de los hogares. Sin embargo, ningún informe ofrece mayor información sobre la metodología utilizada.

³³ Rossella Cominetti y Gonzalo Ruiz *Evolución del gasto público social en América Latina: 1980-1995*, 1998, Cuaderno de la CEPAL, núm. 80, Santiago, p. 57.

³⁴ El ser profesor tiene las ventajas de cierta flexibilidad en el horario de trabajo, en algunas escuelas no se tiene que registrar la hora de entra y la de salida, además de la libertad de cátedra que existe, etc.

los profesores de secundaria tiene mayor capital humano acumulado con respecto a sus colegas de primaria.

El salario medio de los maestros muestra, en general, una relación directa con el nivel de ingreso por habitante del país, aunque ambas variables no tienen una correlación estrecha. Hay países en los cuales los profesores obtienen un salario más alto que el esperado de acuerdo con el nivel de ingreso per cápita nacional, en tanto que en otros el nivel es inferior al que cabría prever. Por ejemplo, a mediados de los noventa, el ingreso por habitante en Costa Rica era alrededor de 60% del correspondiente a Brasil, en cambio la remuneración promedio de los profesores en Costa Rica es 4.7 veces mayor que la de los salarios de los profesores de Brasil.

El incremento de los salarios entre 1990 y 1997 en América Latina no fue acompañado de una disminución en la brecha salarial según nivel de enseñanza, ni de las que existían a principios de la década entre los sectores público y privado. Sólo en los profesores de primaria en Bolivia y los de secundaria en Paraguay se registró una disminución en las brechas salariales entre los maestros públicos y privados.

En seis países la retribución por hora del total de los profesores de primaria y secundaria aumentó en términos reales a tasas comprendidas entre 2% y 9% por año en el período de 1990 a 1997. El salario por hora mejoró en 9.5% en Paraguay, 7.8% en Bolivia y en Chile, y 4% en Brasil. Otro estudio indica que el salario en Chile se incrementó en 10% entre 1990 y 1997 para una jornada de 44 horas. En Uruguay, Costa Rica y Ecuador los incrementos reales fueron de 2.8%, 1.7% y 0.4% por año, respectivamente, en tanto que en México y en Panamá, el salario promedio se redujo a una tasa cercana a 1% anual.

Los profesores privados obtiene retribuciones por hora que son entre 10% y 20% más altas que las de los públicos, en ambos casos corresponden a una jornada semanal de 44 horas. En Bolivia los profesores privados ganan 17% más que los públicos, en Brasil 8%, en Chile 8%, en Costa Rica 21%, en Ecuador 11%, en Paraguay 13% y 12% en Uruguay. Para México no hay datos para el sector privado en este estudio.³⁵ En Panamá los profesores públicos ganan más que los privados. Estos diferenciales son menores en la enseñanza primaria y se acentúan fuertemente en la secundaria. En la primaria la disparidad promedio en siete países es de 9% a favor de los maestros del sector privado, mientras que en el nivel secundaria llega a 23%. En Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador y Uruguay los profesores de secundaria de escuelas privadas perciben un salario entre 20% y 45% más alto que los de las escuelas públicas

Persisten notables diferencias entre la retribución por hora y la que perciben otras categorías de asalariados con un nivel de educación similar. A excepción de Costa Rica, en todos los países analizados, los profesores de educación básica obtienen una retribución promedio por año de estudio inferior a la de los otros profesionales y técnicos asalariados.

³⁵ Como mencionamos líneas arriba, la CEPAL utiliza como fuente de información las Encuestas de Ingreso Gasto de los Hogares de cada país. Con base en esta encuesta no se puede establecer si un profesor trabaja en el sector público o privado en nuestro país. En nuestra investigación si analizamos los salarios de los profesores por tipo de sector público o privado, para mayor detalle véase los capítulos 4 y 5.

En 1997, en Brasil, Panamá, Paraguay y Uruguay es entre 25% y 30% más baja y entre 35% y 50% en Bolivia, Chile y Ecuador. De acuerdo con la CEPAL, la desigualdad de salarios entre profesores y profesionales y técnicos no se debe ni a la duración de la jornada de trabajo, ni al número de años de estudio.³⁶

En varios países las remuneraciones reales del magisterio aumentaron a un ritmo superior al del salario medio de la economía, lo que disminuyó la distancia que las separaba de las de otros profesionales y técnicos del sector público. Esto fue facilitado por la mayor holgura presupuestaria que provocó el crecimiento económico y por la prioridad otorgada al gasto en educación dentro del gasto público social.

La retribución por año de estudio varía de acuerdo con el nivel de enseñanza. Existe una gran disparidad salarial con un nivel de educación relativamente alto. Los países con mayor desigualdad distributiva del ingreso (Bolivia, Chile, Ecuador y Paraguay) registran las mayores disparidades salariales entre los profesores y el resto de los profesionales y técnicos ocupados. En los países con menor ingreso se realiza un mayor esfuerzo relativo por retribuir a los maestros de la enseñanza pública. Esto se explica por el hecho de que en estos países los profesores cuentan con un elevado número de años de estudio, característica que comparten con una reducida proporción del total de ocupados de la fuerza laboral.

El *premio* salarial en América Latina (tomando Panamá, Chile, Uruguay, Brasil, Bolivia, Paraguay y Ecuador) entre 1995-1997 por cada año adicional de educación que obtiene los profesores de primaria y secundaria es inferior al que reciben en promedio otros profesionales que ingresan al mercado laboral con un número similar de años de instrucción. Por lo tanto, la profesión docente está, en general, sub-remunerada respecto de otras que demandan un mismo nivel de escolaridad.

2.2.1. La remuneración de los profesores en países latinoamericanos y en el mundo desarrollado

La CEPAL propone que la manera más directa de efectuar comparaciones internacionales es relacionar la remuneración anual de un profesor con el ingreso por habitante del país respectivo. El nivel que alcanzaba este indicador a mediados de los años noventa muestra que, en promedio, los gobiernos de América Latina se esfuerzan por remunerar a los profesores de la enseñanza pública en similar o incluso mayor medida que los de países desarrollados. En los países de la OCDE la retribución anual inicial para los profesores de la enseñanza pública primaria igualaba, en promedio, el PIB per cápita. En los países de América Latina la remuneración inicial del profesor fue 10% mayor que el PIB per capita de cada país. La retribución anual de los profesores con 15 años de experiencia alcanzaba un promedio igual a 1.4 veces el respectivo ingreso per cápita en los 2 grupos de países. La CEPAL establece que en el caso de la enseñanza pública, este indicador se interpreta a menudo como el esfuerzo que realiza el Estado para retribuir adecuadamente a los maestros.

³⁶ CEPAL, *Panorama...*, p. 129

En los países de la OCDE un profesor de secundaria gana en promedio 1.1 veces el PIB per cápita en su primer año laboral y 1.4 veces con 15 años de experiencia. En América Latina estos valores son de 1.3 y 1.7 veces respectivamente. Como tendencia general, los países con menor ingreso por habitante realizan un esfuerzo mayor por retribuir a los maestros de la enseñanza secundaria, a la vez pagan remuneraciones proporcionalmente más altas a los profesores con más años de antigüedad en la profesión.

Aunque el salario de los profesores en América Latina se duplicara, este aumentó sólo acortaría en un cuarto la distancia entre los salarios de los profesores de los países desarrollados y subdesarrollados. Esta política necesitaría un incremento del gasto educativo como porcentaje del PIB en 3% y representaría dos terceras partes del presupuesto total del gasto gubernamental en educación. En el caso de nuestro país implicaría destinar cerca del 8% o 9% del PIB en educación. Como vimos en el capítulo 1, en ningún año del siglo pasado se destinó este porcentaje a la educación.

La CEPAL establece que las diferencias salariales entre los profesores de países desarrollados y subdesarrollados no se debe a un rezago del sector educativo, sino al bajo nivel de ingreso per cápita.³⁷ Esto es que el bajo ingreso de los países latinoamericanos en comparación con el de los países de la OCDE explica las enormes diferencias salariales entre los profesores de ambos grupos de países. Esta posición de la CEPAL coincide con la posición de la OCDE. Los profesores de enseñanza pública tienen ingreso promedio anual de una quinta parte del que obtienen, con igual número de años de experiencia y horas trabajadas, los profesores en países desarrollados. En 1995 el salario inicial de profesores de la enseñanza pública primaria en los países de la OCDE era de 21,000 dólares y en América Latina era de 4,200 dólares.

2.2.2. Pobreza y vulnerabilidad económica entre los profesores

Las condiciones de pobreza y vulnerabilidad económica que afectan a los profesores en la región están en directa relación con la magnitud de la pobreza de cada país. De los nueve países en el estudio, cuatro (Bolivia, Ecuador, México y Paraguay) presentaban en 1997 un índice alto de pobreza, con grados de incidencia superiores a 40%. El porcentaje de profesores que vive en hogares de situación de pobreza es bajo. El problema radica en que de los profesores que están en esa situación, una fracción vive en hogares con ingresos inferiores a dos líneas de pobreza por miembro, lo que significa una situación de extrema vulnerabilidad económica y condiciones materiales de vida que no son compatibles con la actividad que desarrollan (ver Cuadro 2.3). En cuatro países (Bolivia, Ecuador, México y Paraguay) entre 35% y 40% de los profesores pertenecen a hogares vulnerables. En Brasil ese porcentaje es cercano al 20% y en Chile, Costa Rica y Panamá es alrededor del 10%. Sólo en Uruguay el porcentaje del total de maestros que viven en hogares con ingresos por miembro inferiores a dos líneas de pobreza es de menos de 5%.

³⁷ CEPAL, *Panorama...* p. 133

Cuadro 2.3. América Latina. (9 países): Incidencia de la pobreza (IP)^a y la vulnerabilidad (IV)^b entre los profesores, los profesionistas y técnicos y el total de los asalariados.^c

PAÍS	Año	TOTAL		ENSEÑANZA PRIMARIA ^d				ENSEÑANZA SECUNDARIA				TOTAL PROFESIONISTAS Y TÉCNICOS ^e		TOTAL ASALARIADOS	
		PROFESORES		TOTAL		PUBLICA		TOTAL		PUBLICA		IV	IP	IV	IP
		IP	IV	IP	IV	IP	IV	IV	IP	IV	IP	IV	IP	IV	IP
BOLIVIA (urbano)	1992	31	36	33	36	34	37	28	37	31	38	11	22	37	30
	1997	29	38	30	37	32	38	28	39	30	42	13	22	42	29
BRASIL	1990	18	20	22	23			6	11			12	18	38	26
	1996	11	19	16	23	17	23	4	11	4	12	6	14	27	26
CHILE	1990	5	27	5	28	6	31	5	23	5	25	4	15	20	35
	1995	2	10	1	11	1	13	2	9	2	12	2	7	14	31
COSTA RICA	1990	2	9	0	11	0	11	5	6	4	6	3	15	16	31
	1997	0	11	0	9	0	10	1	13	0	10	3	12	12	29
ECUADOR (urbano)	1990	31	46	36	43	35	43	23	50	22	55	20	32	50	30
	1997	30	42	31	43	28	47	30	41	30	46	17	32	45	32
MEXICO	1989	12	45	11	48			15	34			11	29	38	33
	1996	6	37	6	39			5	33			12	26	44	31
PANAMÁ	1989	2	20	2	23	1	23	0	14	0	12	4	15	33	27
	1997	2	9	3	12	2	13	0	5	0	5	3	12	21	27
PARAGUAY (urbano)	1990	33	36	41	33	45	44	23	39	19	41	7	30	33	36
	1996	7	41	8	50	9	52	6	30	4	42	6	21	28	37
URUGUAY (urbano)	1990	1	16	1	17	1	19	1	16	1	18	2	10	11	30
	1997	0	4	0	5	0	6	1	3	1	3	1	6	6	21

Notas: a. Corresponde al porcentaje de ocupados de cada categoría.

b. Corresponde al porcentaje de ocupados en hogares con ingreso por miembro comprendido entre una y dos líneas de pobreza per cápita.

c. Cifras en negritas corresponde al porcentaje de ocupados que residen en hogares vulnerables.

d. Incluye a los profesores de la enseñanza preescolar.

e. Excluye a los profesores de la enseñanza primaria y secundaria.

Fuente: CEPAL, *Panorama Social de América Latina, 1998*, Santiago de Chile.

Hay una disminución del porcentaje de profesores en situación de pobreza en los países que muestran lo más altos incrementos del salario de los docentes. En Paraguay, la incidencia de la pobreza entre los maestros de primaria bajó de 44% a 8% y entre los de secundaria de 23% a 6%, lo que contrasta con la baja que experimentó el total de asalariados, de 32% a 28%. En Chile, el porcentaje de profesores en hogares vulnerables se habría reducido al pasar de 30% en 1990 a 10% en 1995. Por su parte, el total de asalariados en esa condición habría disminuido de 65% a 45%. A pesar de esto el salario del profesor sigue siendo inferior al de otros profesionistas con el mismo grado de escolaridad al ingresar al mercado laboral.

2.3. Conclusiones

La recomendación redactada por la UNESCO-OIT en 1966 reconoce y enfatiza la relación que existe entre la calidad de los profesores y la calidad de la educación. Desde entonces, la creación de políticas explícitas que colocan al profesor como uno de los principales actores del desarrollo educativo ha aumentado. Las condiciones laborales, de acuerdo con lo mostrado en este capítulo han mejorado. Persiste la segregación hacia la mujer, sobre todo en el acceso a puestos de dirección. Las diferencias de las condiciones de trabajo entre los profesores de los países desarrollados y en vías de desarrollo son marcadas. Hay heterogeneidad en el mercado laboral docente.

El crecimiento del número de docentes no ha sido suficiente para soportar el aumento de la matrícula. A nivel primaria, el número de alumnos por profesor se ha mantenido constante en los países en desarrollo. A nivel secundaria se observa una disminución en esa relación, pero el 50% de la población en edad de asistir a ese nivel no está inscrita. Existen países que cuentan con una relación de nueve alumnos por profesor, pero también hay países con 72 alumnos por profesor a nivel primaria. En promedio, la relación alumnos-profesor es dos veces más grande en los países en desarrollo con respecto a los desarrollados.

Es necesario incrementar el nivel de escolaridad de los profesores. Siniscalco recomienda que los profesores de nuevo ingreso de primaria y secundaria cuenten con títulos universitarios, además de capacitación pedagógica formal.³⁸

Para América Latina los años noventa fueron de relativo crecimiento.³⁹ El aumento que experimentó el gasto público en educación durante los años noventa, cercano en promedio a un punto porcentual del PIB de los países de la región, se debe en parte a la mejora de la remuneración de los profesores de la enseñanza primaria y secundaria, que creció a un ritmo anual de entre 3% y 9%. El esfuerzo realizado en algunos países por reducir la brecha entre los sueldos de los maestros y el de otros trabajadores públicos calificados, explica entre 70% y 80% del incremento del gasto en educación.

A pesar del incremento de los salarios de los profesores en América Latina en los noventa, el ingreso de un profesor en nuestra región es sólo una quinta parte del que obtienen los profesores en los países desarrollados con igual número de años de experiencia y de horas trabajadas. De acuerdo con la CEPAL, estas diferencias salariales se explican por el bajo ingreso por habitante de los países latinoamericanos en comparación con el de los desarrollados.⁴⁰

Las mejoras salariales logradas por los profesores en varios países no fueron suficientes para cerrar la brecha entre sus sueldos y los de otros asalariados con el mismo nivel

³⁸ María Teresa Siniscalco, *Op. Cit.*, p. 1.

³⁹ Cabe aclarar que esta tendencia se dió sobre todo en la primera mitad de la década, en la segunda hubo una desaceleración que provoca que los noventa sean la segunda década sin crecimiento. El estudio que hace la CEPAL alcanzó a reflejar esta situación, sobre todo, porque no incluye la crisis de Brasil y la de Argentina.

⁴⁰ CEPAL, *Panorama Social...*, p. 131.

educativo. En la mayoría de los casos, la remuneración que perciben por hora es entre 25% y 50% menor que la de los demás profesionales y técnicos asalariados, lo que se traduce en remuneraciones bajas. En los países donde la incidencia de la pobreza es mayor, una proporción elevada del total de los profesores vive en hogares pobres o en situación de alta vulnerabilidad económica, lo que obstaculiza el logro de una enseñanza de mejor calidad, objetivo prioritario de las reformas educativas.

Debemos recalcar que existen contradicciones entre las fuentes que utilizamos y la información que se proporciona sobre la metodología utilizada no nos permite llegar a la causa de dichas diferencias. Esta situación refuerza nuestro comentario en la introducción, donde establecimos que hace falta una homogenización en la bases de datos para poder hacer comparaciones internacionales de largo plazo. Sin embargo, la información mostrada cumple con el objetivo de este capítulo, que es el dar un panorama general de la situación de los profesores en el mundo.

“La educación formal, como una de las principales instituciones del estado, es simultáneamente una reproductora de las relaciones capitalistas y una fuente de movilidad social, de mayor conocimiento y especialidades y aun de autoestima para algunos. Las escuelas americanas juegan papeles contradictorios, pero lo que sucede en ellas tiene como fundamento un proceso de producción intrínsecamente desigual y una estructura laboral jerarquizada. Una de las funciones principales de las escuelas es reproducir las divisiones de la estructura ocupacional y las relaciones de trabajo.”

Martín Carnoy
Universidad de Stanford

3. Marco teórico: Teoría económicas sobre la segmentación de mercado, diferencias compensatorias y la discriminación salarial.

Nuestro objeto de estudio son los profesores y se buscan hipótesis de la teoría económica que expliquen su situación laboral. Por lo tanto, el presente capítulo tiene por objetivo plantear algunas de las hipótesis que se han desarrollado en el seno de la economía para explicar el mercado de trabajo en general y la discriminación salarial. El estudio se va a dividir en dos bloques: en el primero se analizará la teoría de la segmentación del mercado de trabajo y en el segundo presentaremos las principales teorías en relación con la existencia y persistencia de la discriminación salarial por sexo.

3.1. El modelo neoclásico del mercado laboral.

El modelo neoclásico del mercado laboral tiene tres fundamentos teóricos: 1) la teoría de la productividad marginal (la productividad del último trabajador empleado) que explica la demanda por trabajo; 2) la teoría de la maximización de la utilidad que explica la oferta individual de trabajo y 3) la teoría competitiva del equilibrio de los mercados.¹

El neoclasicismo asume que dentro de cualquier categoría de especialidades los trabajadores son perfectamente homogéneos, con la misma productividad, el mismo sueldo y la misma información concerniente a las oportunidades de trabajo que enfrentan. Los empleadores tratan por igual a todos los trabajadores con las mismas habilidades.

Las fuerzas del mercado competitivo prevalecen y la libre movilidad del trabajo asegura el equilibrio entre la oferta y la demanda de todo tipo de empleo. Las empresas están sujetas a dichas fuerzas. Así, la estructura interna de salarios para la empresa debe ser idéntica a la estructura de salarios del mercado. Las desviaciones son solo transitorias.

¹ Una explicación breve del modelo básico se encuentra en Joll, C. Et al. , Developments in labor market análisis, George Allen y Unwin, London, 1983.

Consideramos que esta teoría tiene las siguientes limitaciones:

- a) Los neoclásicos consideran al mercado laboral como una entidad unificada, compuesta por empleadores y empleados que se enfrentan unos y otros individualmente como iguales.
- b) No se hace referencia al contexto histórico-social del mercado de trabajo. Se habla de agentes económicos y parte del supuesto de que cada agente tiene dotaciones iniciales. Algunos tienen su fuerza de trabajo, otros tienen capital. La dotación de capital es una variable exógena.
- c) En esta teoría, el trabajo está sujeto a las mismas leyes económicas que cualquier otro insumo del proceso de producción. De acuerdo con este enfoque, los individuos ganan según su productividad, eliminando así cualquier conflicto social.

3.1.1. Teoría del capital humano

Conviene destacar la importancia de la educación en el modelo neoclásico conocido como el modelo del capital humano. En este modelo, la educación se ve como el “mecanismo principal a través del cual las habilidades productivas o especialidades se adquieren y como el delineador principal de la ocupación; se sigue que la selección de la ocupación por parte de los individuos y sus remuneraciones son simplemente el resultado de sus [...] decisiones sobre educación”.² Este modelo homogeniza las características personales de los trabajadores en una dimensión simple: la “cantidad” de su capital humano. La gente adquiere capital humano a través de inversión en educación y adiestramiento.

Gary Becker³ propone enfocar el proceso de aprendizaje del ser humano desde la escolaridad formal institucionalizada (primaria, secundaria, preparatoria, universidad y posgrado) hasta el conocimiento adquirido con la experiencia laboral y el entrenamiento formal o cursos de capacitación en el mercado de trabajo, como un proceso educativo por el cual se prepara al individuo para su inserción en la sociedad y en el mercado de trabajo como un individuo productivo. Ese largo proceso así definido abarcaría desde los seis años de vida hasta el fin de la vida productiva de un trabajador.

En términos sencillos, se identifica la educación escolarizada como el proceso por el cual el individuo aprende a “saber qué hacer” y a la capacitación en el mercado de trabajo, a “saber cómo hacer”. La experiencia en el mercado de trabajo también constituye un proceso de educación para el trabajador, del tipo llamado “aprender haciendo”. Estos tres tipos de educación también están relacionados con el “poder hacer” y el “querer hacer”. Estos dos últimos conceptos, no obstante, se consideran más relacionados con áreas de aprendizaje psicomotor y afectivo. Esta concepción del proceso de aprendizaje ha permitido una gran proliferación de trabajos empíricos por parte de profesionales dedicados a la economía de la educación. La mayoría de esos trabajos tiene como objetivo la medición de la tasa interna de retorno a la inversión de la educación escolarizada e institucionalizada que adquieren las

² Ibid, p.49.

³ Becker, Gary, *Human Capital*, 1993, The University of Chicago Press, Tercera edición.

personas antes de incorporarse al mercado de trabajo.⁴ En ellos, se han detectado ciertas regularidades en el comportamiento de la tasa de rendimiento: es mayor para los estudios primarios en comparación con los otros niveles y decrece con el aumento de los años de escolaridad. En contraste, no abundan los estudios empíricos referidos a la tasa de retorno de la inversión en educación en el mercado de trabajo, en las dos modalidades mencionadas.

La relación positiva entre educación e ingresos se ha explicado teóricamente por la relación positiva entre educación y productividad del trabajador. En el caso específico de la capacitación, se han enfatizado sus efectos benéficos para la organización o empresa empleadora. Así, existen afectos directos en la productividad, como son el mejor uso de los recursos disponibles y la consiguiente reducción de los costos, así como efectos indirectos en la productividad, debido a que se eleva la moral y la motivación del trabajador, se reduce el ausentismo y la rotación del personal. Por otro lado, el trabajador capacitado recibe, además de incentivos monetarios, otros tales como satisfacción personal, respeto y estima, mejores relaciones de trabajo y una relativa seguridad en el empleo. Una capacitación efectiva, por lo tanto, es aquella que incide favorablemente en el nivel de conocimientos y de las habilidades así como en las actitudes del trabajador.⁵

Algunas críticas al modelo de capital humano:

- La información sobre oportunidades educativas es limitada.
- Las personas tienen diferentes habilidades educativas; y no tienen iguales oportunidades educativas.
- la educación desarrolla otros atributos individuales además de los productivos, es decir, los beneficios educativos no deben limitarse a los monetarios.
- Al considerar al trabajo como un factor más de la producción, el ser humano es visto como una máquina en el desempeño productivo.

3.2. Teorías de la segmentación del mercado de trabajo

De acuerdo con Llamas,⁶ existen básicamente cuatro grandes teorías sobre el funcionamiento del mercado de trabajo que resultan de nuestro interés: el modelo neoclásico, el mercado dual, la segmentación del mercado y modelos radicales de la segmentación del trabajo. El modelo neoclásico lo analizamos en el apartado anterior. Las

⁴ Cf. Psacharopoulos, George y M. Woodhall, *Education for development: an analysis of investment choices*, 1985, World Bank, Oxford University Press. y Willis, R., "Wage determinants: a survey and reinterpretation of human capital earnings functions" en Ashenfelter, o., y Layard, R. *Handbook of Labor Economics*, 1986, Elsevier Publishers BV, vol. 1, cap. 10.

⁵ Para un mayor detalle de la teoría del capital humano se puede consultar un buen resumen en Soraya Leyva López y Antonio Cárdenas Almagro, "Economía de la educación: capital humano y rendimiento educativo" en *Análisis Económico*, vol. XVII, segundo semestre de 2002, no. 36, UAM-A, p. 79-106 y para el caso de México en particular se puede leer a Ignacio Llamas Huitrón, "La inversión en capital humano en México" en *Revista de Comercio Exterior*, México, abril de 1999, BANCOMEXT, p. 381-389.

⁶ Ignacio Llamas Huitrón, *Educación y mercado de trabajo en México*, México, UMA-Iztapalapa, 1989, p. 19-67.

otras tres teorías tienen similitudes que nos permiten agruparlas en un solo grupo. A continuación desarrollaremos cada una.

3.2.1. El modelo del mercado dual de trabajo

A finales de la década de los sesenta se desarrolló el enfoque del mercado dual de trabajo, en un intento de explicar algunos problemas empíricos que la economía neoclásica no podía resolver. Este enfoque surgió gradualmente de una serie de estudios relativamente informales de mercados de trabajo urbanos, sin ninguna pretensión de constituir una teoría general del mercado de trabajo.⁷

El enfoque del mercado dual de trabajo descansa en un conjunto de hipótesis. Primero, el mercado laboral se divide en dos partes, un mercado primario y otro secundario. El mercado primario está caracterizado por trabajos con “altos sueldos, buenas condiciones de trabajo, estabilidad y seguridad en el empleo, equidad en la aplicación de las normas de trabajo y oportunidades de promoción. El mercado secundario abarca trabajos que, en relación con los del sector primario, son decididamente menos atractivos. Tienen sueldos bajos, deficientes condiciones de trabajo, considerable variabilidad en el empleo, disciplina dura y a menudo arbitraria y pocas oportunidades de promoción [...] La característica más importante que distingue los trabajos del sector primario de los del secundario son los requisitos de comportamiento que los empresarios imponen sobre la fuerza laboral, particularmente la de la estabilidad en el empleo”⁸.

En segundo lugar, la dicotomización del mercado laboral se explica paralelamente por factores institucionales e históricos: tecnología, estructura ocupacional, costumbres y composición de la fuerza laboral. En tercer lugar, la movilidad de los trabajadores dentro de los mercados está severamente limitada y los trabajadores del sector secundario se encuentran atrapados en él y desarrollan un patrón de inestabilidad laboral, moviéndose entre trabajos de baja remuneración. Los grupos minoritarios como mujeres y jóvenes es muy probable que comiencen sus carreras en el mercado secundario. En cuarto lugar, se considera que las características del capital humano asociadas con productividad, tales como años de escolaridad y adiestramiento, tienen escasa influencia sobre los sueldos y puestos de trabajo de la mayoría de los trabajadores del sector secundario.

Como es de esperarse, el enfoque dualista difiere de la economía neoclásica en las medidas de política económica que sugiere para combatir la desigualdad en la distribución del ingreso y el desempleo. En la economía neoclásica, el nivel de educación y el adiestramiento se relacionan positivamente con los ingresos a través del aumento en la productividad del trabajador que los adquiere, por ser la productividad marginal la que determina, finalmente, el nivel de los ingresos. Así, más educación y adiestramiento resolverían la pobreza y el desempleo. En el enfoque dualista, la educación y el adiestramiento no pueden resolver estos problemas. Los trabajadores que se encuentran en

⁷ Gordon, D.M. *Theory of poverty and underemployment*, Lexington Books, 1972, p.43.

⁸ Piore, M. “The Dual Labor Market: Theory and Implications”, en Gordon, D.M. *Problems in political economy: an urban perspective*, D.C. Heath and Company, Lexington, Mass., 1971, p.91.

el sector secundario tienen el capital humano que necesitan; el problema es el difícil acceso a los buenos trabajos y la escasez de los mismos. Por ello, sólo las políticas económicas que generen trabajos bien remunerados, buenas condiciones de trabajo y estabilidad y seguridad en el empleo resolverán los problemas de la pobreza y el desempleo.

De acuerdo con Llamas, el enfoque del mercado dual de trabajo representa una posición intermedia entre la hipótesis neoclásica y la radical, que se verá más adelante; permite clarificar muchas de las diferencias entre las dos perspectivas.⁹ De hecho, los enfoques dual y radical coinciden en parte aunque son distintos. Los dualistas no usan los principios del modelo radical, tales como el conflicto de clases y la explotación, pero comparten los argumentos fundamentales sobre la segmentación laboral: la presencia de grupos no competitivos de trabajadores, la ausencia relativa de movilidad entre segmentos y la influencia de la educación sobre el ingreso y el empleo en los diferentes grupos de trabajadores.¹⁰

3.2.2. Teorías de la segmentación del mercado de trabajo.

Al igual que la hipótesis dual, el enfoque de la segmentación del mercado de trabajo surge de la insatisfacción por las explicaciones de la teoría neoclásica de la pobreza y el desempleo urbanos, la discriminación en contra de grupos minoritarios en el mercado laboral y las causas de que la educación y el adiestramiento produzcan resultados económicos y sociales diferentes para los distintos grupos de la sociedad.

Las teorías de la segmentación del mercado laboral afirman que el trabajo ha sido dividido en segmentos de grupos no competitivos de trabajadores que comparten algunas características comunes. En contraste con los neoclásicos, estas teorías están históricamente fundamentadas y estudian las fuerzas sistemáticas que restringen las opciones disponibles a grupos completos de la clase trabajadora. La unidad de análisis no es el individuo como tal, sino los grupos sociales. Cada segmento de trabajadores tiene su propio modo de operación, diferentes criterios de promoción, procedimientos de supervisión y escalas de salarios. Las fuerzas institucionales representan y juegan un papel más importante que las fuerzas del mercado en la asignación y distribución del trabajo. El acceso de nuevos trabajadores a un segmento laboral está controlado y la movilidad entre los segmentos, restringida.

Los mecanismos del mercado están relacionados, según este enfoque, al sistema de poder y dominación de la sociedad en su totalidad. Es en este contexto que se identifican discontinuidades en el mercado de trabajo: buenos y malos trabajos, diferentes tipos de ocupaciones, empresas de la periferia y del centro.

⁹ Ignacio Llamas Huitrón, *Op. Cit.* p. 23.

¹⁰ Watcher, M.L. "Primary and secondary labor market: A critique of the dual approach", *Brookings papers on economic activity*, Washington, D.C., num. 3, 1974, p.640.

Para Piore¹¹, “el significado del dualismo es que una sociedad se divide en forma segmentada y no continua”. El autor identifica tres ámbitos de discontinuidades: la estructura industrial de las economías desarrolladas, la de las economías subdesarrolladas y la estructura del mercado de trabajo. El dualismo es una construcción analítica que le permite desarrollar una serie de hipótesis acerca del origen y naturaleza de estas estructuras, en especial la del mercado de trabajo. Más específicamente, el mercado dual del trabajo se origina en el proceso de división del trabajo y su naturaleza se manifiesta en el cambio e incertidumbre de las economías modernas.

Piore define los trabajos secundarios como aquellos con bajos sueldos, malas condiciones de trabajo y bajo estatus social. Los trabajadores del sector secundario son esencialmente gente con bajo nivel de especialización, con inestabilidad en el trabajo y con una tasa elevada de cambios voluntarios de empleo. Mujeres, adolescentes, trabajadores agrícolas o inmigrantes temporales constituyen la fuerza laboral de estos empleos.

Los trabajos del rango inferior del segmento primario tienen sueldos más altos, mejores condiciones de trabajo, mejor estatus social y mejores oportunidades de promoción que los anteriores. “Los trabajos requieren de cierta especialidad o destreza; la mayoría de ellas se adquieren en el trabajo, en el proceso de producción donde los trabajadores aprenden unos de otros. La escolaridad formal antes del empleo es de poca importancia en el proceso de adquisición de especialidades”¹². Generalmente existen sindicatos y los salarios se fijan a través de procesos de negociación. El rango superior del sector primario está compuesto de empleos profesionales y de dirección. Estos trabajadores pertenecen a la parte alta de la jerarquía en términos de ingreso, estatus y prestigio.

Piore se apoya en los postulados formulados por Adam Smith: 1) la productividad depende de la división del trabajo; 2) la división del trabajo depende de la extensión del mercado; 3) la división del trabajo también es función de la estabilidad e incertidumbre de la demanda y, 4) cualquier demanda por mercancía puede separarse en un componente estable y otro inestable. Estos postulados permiten a Piore hablar de la existencia de un mercado dual de la mercancía. Las empresas del centro de la economía, con su tecnología moderna y su avanzada división del trabajo satisfacen el componente estable de la demanda. Las empresas competitivas de la periferia con sus técnicas de producción menos caras y menos sofisticadas satisfacen principalmente el componente inestable de la demanda.

La inestabilidad e incertidumbre de la demanda afecta la organización interna de las empresas y, por lo tanto, su división del trabajo. Para satisfacer el componente estable de la demanda, la empresa necesita una división del trabajo relativamente extensa, la utilización de recursos altamente especializados, un medio ambiente de trabajo estable y la presencia de cadenas de movilidad. La producción para satisfacer el componente inestable de la demanda implica una división del trabajo menos articulada, requiere capital y trabajo menos especializados y, en consecuencia, cuenta con una gran movilidad entre diferentes actividades de acuerdo a las propias fluctuaciones de la demanda.

¹¹Piore, M, “The dual labor market: theory and implications” en Gordon, D. (ed.) *Problems in political economy: an urban perspective*, (Lexington, Massachusetts), 1971.

¹² *Ibid.*, p. 18

Los trabajos que abarcan una variedad limitada de actividades, o una gran variedad de actividades no relacionadas entre si, se encontrarán en el rango inferior del sector primario. Los empleos que implican muy pocas actividades, que además son diversas e inestables, se encontrarán en el sector secundario.

La estratificación de la estructura del trabajo se basa en la idea de que para los diferentes estratos, corresponden modos diferentes de aprendizaje y comprensión del trabajo. El rango superior del sector primario, caracterizado por una gran variedad de actividades interrelacionadas, está asociado con los modos abstractos de aprendizaje y comprensión. Por otro lado, “una variedad limitada de actividades conduce al modo concreto, que caracteriza al rango inferior. En el sector secundario, el trabajo está dirigido y coordinado por un supervisor y no depende de la habilidad o comprensión de la fuerza de trabajo. Por lo tanto, el trabajo que es extremadamente sencillo o que a causa de su variedad e inestabilidad es de fácil comprensión, tiende a caer en esta categoría”¹³.

3.2.3. Los enfoques radicales de la segmentación del mercado de trabajo.

La teoría radical de la segmentación del trabajo surgió como un intento “para desarrollar y dar forma a un programa que busca directamente confrontar las ideas dominantes de la teoría económica ortodoxa”¹⁴. Pero se deriva también del esfuerzo de los investigadores que trataron de superar la teoría dualista del mercado de trabajo en su explicación de la pobreza y el desempleo urbanos. Esto es, de quienes trataron de “establecer las conexiones entre esa pieza concreta de análisis y el contexto más amplio de la economía política radical”¹⁵.

El rechazo de la teoría dualista del mercado de trabajo, así como de las implicaciones ideológicas de la teoría de la estratificación social, llevaron a los economistas radicales a escoger el concepto de segmentación para su nueva perspectiva del funcionamiento del mercado de trabajo.

“Hemos escogido el termino ‘segmentación’ para: 1) sugerir que existen más de dos divisiones importantes en el mercado de trabajo; 2) enfatizar que las divisiones del mercado de trabajo están conectadas por un proceso a través del cual un todo orgánico da origen a nuevas células por segmentación y 3) distinguir nuestro trabajo de la literatura sobre la ‘estratificación social’ sobre la que tanto dependió el análisis del fin de la ideología”¹⁶.

De esta manera, los radicales rechazan la explicación ortodoxa del funcionamiento del mercado de trabajo, así como el enfoque dual de la segmentación. Argumentan que los trabajadores están divididos en la producción y que los segmentos surgen de la dinámica

¹³ Ibid, p. 70. Existe dentro de esta teoría el enfoque tecnológico. Debido a que consideramos que no aporta ideas a nuestro tema la dejaremos de lado. Si se desea profundizar sobre este tema se puede consultar a Ignacio Llamas Huitrón, *Educación y mercado...*, cap. 1, 2 y 3.

¹⁴ Gordon, Op. Cit., p.53.

¹⁵ Ibid., p. 54.

¹⁶ Gordon, D., Edwards, R. y Reich, M. *segmenting work, divided workers. The historical transformation of labor in the United states*, Cambridge University Press, Cambridge, 1982, pp. IX-X.

capitalista. Para ellos la explicación de la segmentación debe estar basada históricamente y fundada en el marco analítico del conflicto de clases. Para los radicales, la selección de técnicas específicas de producción depende no solo de las ganancias que generan, sino también de las estrategias de los capitalistas para controlar a los trabajadores. La productividad es un resultado de la lucha de clases, porque los capitalistas y los trabajadores tienen intereses contrarios en la producción y la productividad es el resultado de los intentos por resolver esta contradicción.

3.2.3.1. El modelo de Gordon, Reich y Edwards (GRE)

En esta sección se analizarán dos trabajos de estos autores.¹⁷ En el primero describen el proceso de segmentación que tuvo lugar después de la Segunda Guerra Mundial. En el último profundizan en el papel de los trabajadores, así como en la presencia de conflictos de clase en ese período.

En el primero se define la segmentación del mercado de trabajo como un proceso histórico en el que fuerzas políticas y económicas favorecen la división del mercado de trabajo en submercados o segmentos, con características y reglas de conducta específicas. Los autores consideran este proceso como inherente al sistema económico.

La segmentación del mercado de trabajo es el resultado de cuatro procesos de segmentación: 1) la segmentación entre un mercado primario y un mercado secundario, 2) la segmentación del mercado primario entre mercado subordinado y mercado independiente, 3) la segmentación por raza y, 4) la segmentación por sexo. Los trabajos primarios requieren y desarrollan hábitos estables de trabajo, los salarios son altos y existen escalas de empleo. Los trabajos del segmento subordinado primario son rutinarios y fomentan la dependencia de los trabajadores a reglas y autoridades externas. Los trabajos del sector independiente primario favorecen la creatividad y el poder de decisión de los trabajadores. Los trabajos secundarios no requieren y, frecuentemente desalientan, los hábitos estables de trabajo, los salarios son bajos, la rotación es alta y hay pocas escalas de empleo. Los trabajos secundarios son principalmente ejercidos por grupos minoritarios, mujeres y trabajadores jóvenes.

Los autores enfatizan que, además del esfuerzo consciente de los capitalistas, las fuerzas sistémicas de la concentración del capital intervinieron en la segmentación del trabajo de acuerdo al tipo de industria. Este hecho, que para Marx sentaba una base para unificar a la masa de trabajadores en su lucha contra los capitalistas, también contribuye, según GRE, a dividirlos. En efecto, se crea una dicotomía en el mercado de trabajo industrial: por una parte, se encuentra el sector monopolístico de empresas con estabilidad en los empleos y una fuerza de trabajo fuertemente estratificada, por otra, se encuentra el sector de las empresas

¹⁷ El primer trabajo es Gordon, D., Edward, R. y Reich, M. "A Theory of Labor Market Segmentation", en Carnoy, M. *Schooling in a Corporate Society*, David McKay Co., New York, 1977 y el segundo es Gordon, D., Edward, R. y Reich, M., *Segmented work, divided workers. The historical transformation of labor in the United States.*, Cambridge University Press, Cambridge, 1982.

periféricas de tipo competitivo, cuya posición en el mercado crea inestabilidad en su fuerza de trabajo.

Asimismo, la tendencia general hacia la concentración del capital generó una segmentación del mercado de trabajo en un sector primario, asociado con el sector monopólico y un sector secundario asociado con el sector competitivo de las empresas. Como ya se ha dicho, el primer segmento se subdividió en un segmento primario independiente y un segmento primario subordinado, cada uno con características específicas.

Los autores adoptaron en su primer estudio un punto de vista funcionalista. Para ellos, la segmentación del mercado de trabajo aparece y es perpetuada “porque es *funcional*, o sea, facilita la operación de las instituciones capitalistas. La segmentación es funcional porque ayuda a reproducir la hegemonía capitalista.”¹⁸ De acuerdo con Llamas, el primer estudio de GRE representa serias limitaciones. Es un modelo superficial con escasas explicaciones del proceso de división del trabajo y con una visión funcionalista que trata a la segmentación del trabajo como una creación deliberada de los capitalistas. A pesar de estas limitaciones, el estudio es pionero en la perspectiva radical, puesto que provee una explicación alternativa a la economía tradicional y a la teoría dualista del funcionamiento del mercado de trabajo¹⁹.

En su segundo trabajo sobre segmentación, GRE exploran las transformaciones estructurales que han moldeado los procesos de trabajo y los mercados de trabajo en los Estados Unidos, toda vez que el estudio de las fuentes de la segmentación del trabajo requiere de un análisis histórico de los cambios institucionales en las relaciones entre empresarios y obreros. Consecuentemente, elaboran un enfoque histórico que abarca de 1820 a finales de 1970. El desarrollo económico norteamericano se presenta como una serie de ondas largas o ciclos de acumulación, con fases de expansión y contracción, explicadas por las crisis en los sistemas de control del trabajo.

A diferencia de su primer estudio, que distingue dos etapas en la conformación de la estructura del mercado de trabajo, en el segundo se mencionan tres principales cambios institucionales. Como los señala Reich, ellos “identifican y examinan tres etapas diferentes (pero yuxtapuestas) de la estructura del mercado de trabajo en la historia de los Estados Unidos: una fase de exploración, una de consolidación y una de decadencia”²⁰. En su primer trabajo, GRE enfatizaron las consecuencias que tuvo sobre el mercado e trabajo el cambio de una estructura industrial competitiva a una oligopólica, a finales del siglo pasado y principios del presente. En la nueva interpretación abandonan la noción de que el ‘capitalismo monopólico’ es una etapa uniforme del desarrollo capitalista. También abandonan la concepción de que las divisiones entre los mercados de trabajo primario y secundario son una creación deliberada de los capitalistas y reconocen el papel de los sindicatos en la generación de tales divisiones²¹.

¹⁸ Ibid., p. 78.

¹⁹ Ignacio Llamas Huitrón, *Educación y mercado...*, p. 35 y 36.

²⁰ Reich, M. “Segmented Labor: Time Series Hypothesis an Evidence”, *Cambridge Journal of Economics*, 8, 1984, p. 66.

²¹ Notan P. y Edewards, P.K. “Homogenise, Divide and Rule: an Essay on Segmented Word, Divided Workes”, en *Cambridge Journal of Economics*, 8, 1984, p. 198.

GRE establece que las empresas localizaron algunas de sus actividades productivas en el mercado de trabajo secundario para disminuir los costos que resultan de un mercado de trabajo altamente estructurado, también organizaron algunas de sus operaciones administrativas de acuerdo a ciertas líneas del mercado de trabajo secundario, tal como el trabajo de mecanografía, organizado en grupos de mecanógrafos con pocas oportunidades de promoción, alta rotación y sin adiestramiento en el trabajo. Muchas de las empresas decidieron subcontratar servicios comerciales y empresas pequeñas que operan en el mercado de trabajo secundario.

En concreto, la mejor posición relativa del sector primario en sueldos y salarios se está deteriorando; hay una tendencia a la rutinización de muchos trabajos que tradicionalmente se incluyen en este segmento. Por ello, el descontento de los trabajadores ha ido en aumento. Un menor deterioro se observa con el segmento secundario, en el que las empresas han logrado mantener la misma política laboral. Esto es, las características de un mercado de trabajo no estructurado aminoran y oscurecen los efectos de la crisis en este segmento.

GRE afirman “que la estructura de segmentación comenzó su decadencia y que las tendencias en marcha alterarán significativamente las instituciones existentes”²². La solución al deterioro de la segmentación y a la crisis actual requiere de la construcción de una nueva estructura social de acumulación, que comprende la reestructuración de las instituciones del mercado de trabajo.

3.2.3.2. Segmentación y lucha de clases

El modelo de GRE divide a la clase trabajadora en tres segmentos: primario independiente, primario subordinado y secundario. Los dos primeros comparten algunas características similares: están localizados en las grandes corporaciones, tienen mercados estructurados y salarios más altos con relación al trabajo secundario. Sin embargo, presentan importantes diferencias en lo que se refiere al grado de control de las modalidades del trabajo. Así, los trabajadores del segmento independiente tienen más autonomía para desarrollar su creatividad puesto que las labores, al contrario del segmento subordinado, no se caracterizan por ser rutinarias. Por otro lado, mientras los trabajadores del segmento independiente adquieren especialización y adiestramiento general a través de la educación formal, los trabajadores del segmento secundario lo hacen a través de la experiencia en el trabajo. En este último segmento, además, existen pocas oportunidades de promoción y alta rotación y virtualmente no existe enfrentamiento formal en el lugar de trabajo.

El segmento primario independiente incluye una gran variedad de profesionales, gerentes y técnicos, que “reciben altos rendimientos de la escolaridad y de la experiencia y que tienden a internalizar los objetivos formales de sus organizaciones. Experimentan una sustancial movilidad en el interior de la empresa o entre empresas.”²³ El segmento primario subordinado incluye muchos empleos semi-especializados, de “cuello azul” y de “cuello

²² Ibid., p. 226.

²³ Ibid., p. 202.

blanco”. Los empleos en este segmento requieren de actividades rutinizadas y repetitivas. Sus trabajadores rara vez aprenden especialidades generales. Como resultado de los derechos adquiridos en las empresas o derivados de la militancia sindical, los trabajadores primarios subordinados permanecen, con frecuencia, en la misma empresa o dentro de la misma industria por períodos largos.

El segmento secundario está generalmente constituido por trabajadores especializados, cuyas relaciones con el capital son manejadas por el llamado “sistema dirigido”, que fue desarrollado durante el período de homogeneización del trabajo. Este sistema constituye una política de los capitalistas para aumentar la eficiencia: consiste en ejercer presión sobre los trabajadores para que trabajen intensamente, con una supervisión severa de los capataces. Mujeres, minorías étnicas e ilegales constituyen los trabajadores típicos de este segmento, quienes poseen un poder de negociación muy débil.

GRE identifican el segmento primario subordinado como la fracción de los trabajadores que se ha sindicalizado, así como la fuerza social que ha resistido la explotación. Sin embargo, GRE no proporcionan una explicación clara de este fenómeno.

En sus análisis, los tres segmentos aparecen como si representaran distintas partes de una misma clase social, la clase trabajadora. Este tratamiento crea algunos problemas analíticos. En efecto, los autores consideran el crecimiento del segmento primario independiente como una necesidad del capital de controlar la producción de especialidades y las innovaciones tecnológicas, dentro y fuera del proceso de producción. Este segmento aparece como el resultado de medidas de racionalidad capitalista en el proceso de trabajo. Así sus trabajadores se identifican con los objetivos de la firma y sus ingresos están ligados a las ganancias más que a su esfuerzo físico y mental. En el período de decadencia de la segmentación del trabajo, los gerentes de las empresas han adoptado una estrategia más agresiva y de enfrentamiento hacia sus trabajadores de la producción, aumentando la intensidad de la supervisión y dirección e intensificando las actividades antisindicales. Debido a estas acciones, los miembros del segmento primario independiente podrían ser identificados con los capitalistas más que con los trabajadores.

El significado de clase en el segmento primario independiente no es claro, incluye gerentes, profesionales y técnicos. El concepto de “posición contradictoria en las relaciones de clase”, usado por E. Olin Wright,²⁴ destaca la presencia de estas ocupaciones que comparten ciertos rasgos con la clase trabajadora y con otras clases sociales. En efecto, los gerentes ocupan una posición contradictoria entre los capitalistas y los trabajadores. Asimismo, los trabajadores semi-autónomos, quienes retienen un alto nivel de control sobre sus procesos directos de trabajo, también estarían ubicados en una posición contradictoria entre la clase trabajadora y la pequeña burguesía.

²⁴ Wright, E. O. Class structure and income determination, Academia Press, Institute for Research on Poverty, Monograph series, 1979, cap. 2.

3.2.3.3. El modelo de Carnoy y Carter (CC)

En el modelo de CC, los segmentos se definen con el propósito de identificar su productividad y relacionarla con la tasa de explotación²⁵ asociada a los mismos. Los autores distinguen cuatro segmentos del mercado de trabajo: el altamente educado, el sindicalizado, el competitivo y el artesanal. La tasa de explotación resulta menor en el segmento altamente educado que en el segmento sindicalizado. En los trabajadores del primer segmento se concentra el conocimiento de la producción y las responsabilidades concernientes a la planeación y organización de la empresa. Su productividad se refleja directamente en las ganancias y dichos trabajadores están conscientes y deseosos de alcanzar los objetivos de la empresa. Un trabajador de este segmento “(...)debe identificar sus intereses con los del capital más que con los demás trabajadores asalariados (...) El poder, el ingreso y el estatus de este individuo están estrechamente ligados a las ganancias de la empresa, circunstancia que solidifica la identificación del trabajador con los intereses del capital”²⁶. De hecho, los empleadores aseguran la identificación de los trabajadores altamente educados con los objetivos de la empresa, a través de una escala de salarios crecientes y mejoras en sus condiciones de trabajo.

El segmento sindicalizado se caracteriza por un mercado interno de trabajo bien estructurado y un sistema de antigüedad regulado, que funcionan como mecanismo de protección de la competencia de trabajadores que no pertenecen a la empresa. Las tareas están divididas con minuciosidad, lo que origina un alto grado de rutina. Usualmente, se requiere diploma a nivel de educación media para entrar en el segmento. La presencia de sindicatos de escalafones de promoción ha generado salarios más altos que en el sector competitivo dando como resultado neto, según CC, una menor tasa de explotación. En efecto, es en el sector competitivo donde esta última alcanza su máximo valor, hecho que tiene correspondencia con los menores niveles de educación requeridos y la falta de estructuración de los mercados. Por último, el segmento artesanal está compuesto por trabajadores altamente remunerados y donde se “(...) ejerce más autonomía sobre las actividades laborales, con excepción hecha del segmento altamente educado, aunque los avances tecnológicos minan constantemente la necesidad social por la destreza artesanal”²⁷. Debido a que la mayoría de estos trabajadores desarrollan sus labores en forma independiente, son considerados como una especie de *élite* entre la clase trabajadora.

En este modelo existen dos problemas de identificación de los grupos sociales. En primer lugar, los autores identifican a los gerentes con los capitalistas, consideran que la relación entre el capital y el trabajo “(...) bajo las condiciones modernas está representada en la relación del trabajo con la gerencia. Esta relación es de tipo antagónico, aunque la gerencia la presenta como una relación armónica, con el objeto de asegurar la cooperación del trabajador con los objetivos gerenciales”²⁸. Nuevamente, al igual que en el modelo de GRE, la naturaleza de clase de los gerentes no está claramente definida. Si bien se reconoce su identificación con los objetivos del capital, también es cierto que son perceptores de

²⁵ CC consideran por explotación social el excedente de salario que se apropia el empleador.

²⁶ Carnoy, M. op. Cit., pp. 48-49.

²⁷ Ibid., p. 41.

²⁸ Ibid., p. 36.

ingresos por concepto de trabajo (sueldos). Debe considerarse que a medida que el nivel del trabajo gerencial es menor, su modo de apropiación de ingresos y medios de vida se asemeja más al del trabajador asalariado que al del propietario capitalista. La asignación de los puestos gerenciales de bajo nivel al sector capitalista o a la clase trabajadora, será necesariamente arbitraria y ambigua. Los autores identifican a este grupo social con una clase u otra dependiendo de la correlación de fuerzas entre ambas clases, en situaciones de coyuntura.

Un segundo problema se presenta con el segmento artesanal, pues no pertenece estrictamente a la clase obrera y se asemeja a lo que tradicionalmente se ha llamado pequeña burguesía. Este segmento se encuentra en un estado intermedio entre la organización del trabajo feudal y la del trabajo asalariado, toda vez que son productores simples de mercancías. Constituyó un grupo productor socialmente relevante en la etapa de transición entre el feudalismo y el capitalismo. Los artesanos y, en general, los trabajadores asalariados semi-autónomos deberían, por lo tanto, ser localizados en una posición intermedia entre la clase trabajadora y la pequeña burguesía, puesto que comparten características de ambas. Cabe destacar, sin embargo, una tendencia hacia la proletarianización del segmento artesanal.

3.2.3.4. El modelo de Carnoy y Levin (CL)

En contraste con los modelos anteriores, éste enfatiza la socialización pre-laboral de las personas, lo que asegura su consentimiento con las prácticas sociales que reproducen las relaciones capitalistas de producción. El trabajo de Carnoy y Levin integra una visión general de los mecanismos por los cuales el aparato productivo, el educativo y otras instituciones sociales, tales como la familia y la iglesia, preparan a las personas para reproducir y trabajar una sociedad segmentada o dividida.

CL operan con la definición de segmentos de Carnoy y Carter: el segmento altamente educado, el sindicalizado, el competitivo y el artesanal. Para CL, la asignación de las personas a las distintas jerarquías de la estructura ocupacional en la producción capitalista, no es aleatoria. Cada segmento se encuentra ocupado, predominantemente, por trabajadores de antecedentes sociales similares. La escuela, como el principal aparato de socialización, juega un papel fundamental en la preparación de los jóvenes para trabajar en ambientes altamente estratificados. Así, aunque su objetivo principal es desarrollar un modelo teórico que explique los cambios en la escuela, para CL la segmentación es un tema recurrente de discusión y en su análisis se destaca la relación dialéctica entre educación y trabajo.

La educación tiene una relación dialéctica con el lugar de trabajo y con el estado liberal capitalista. En el proceso educativo se da la producción simultánea de opuestos. La escuela es fuente de movilidad social, de mayor participación política y social para el grueso de las personas y de desarrollo de valores democráticos. Pero al mismo tiempo, reproduce las relaciones capitalistas de producción.

Para CL, la escuela es “una institución que reproduce las relaciones de clase de la sociedad capitalista y una institución que es más democrática e igualitaria que el lugar de trabajo,

para el cual prepara a sus estudiantes (...) La escuela es esencial para la acumulación de capital y para la reproducción de las relaciones dominantes de producción capitalista”²⁹. Pero la escuela no sólo responde a los imperativos del capital sino también a las demandas de los ciudadanos y a los imperativos de la democracia. La escuela “es valorada por los padres y por la juventud como un medio para alcanzar una mayor participación en la vida económica y política”³⁰.

Al igual que Piore, CL relacionan la escuela con el trabajo. Para Piore, la educación y el trabajo están relacionados a través de las decisiones individuales de inversión en aprendizaje, ya sea específico o abstracto. La economía del aprendizaje explica la asignación de las personas a los segmentos ocupacionales y a las cadenas de movilidad. Desde este punto de vista, la escuela es a la vez un aparato de socialización y una entidad productora de especialidades. Estas funciones son cruciales para la reproducción de las relaciones sociales de producción.

Para CL, el desarrollo capitalista ha definido la naturaleza del trabajo y el trabajo ha estructurado la escuela. Esta relación, sin embargo, no es mecánica o lineal, sino dialéctica. La relación no es directa, porque se trasmite a través del prisma del Estado. La naturaleza dialéctica de esta relación se ilustra por los autores:

“La educación formal, como una de las principales instituciones del estado, es simultáneamente una reproductora de las relaciones capitalistas y una fuente de movilidad social, de mayor conocimiento y especialidades y aun de autoestima para algunos. Las escuelas americanas juegan papeles contradictorios, pero lo que sucede en ellas tiene como fundamento un proceso de producción intrínsecamente desigual y una estructura laboral jerarquizada. Una de las funciones principales de las escuela es reproducir las divisiones de la estructura ocupacional y las relaciones de trabajo”³¹.

Las diferentes funciones de las escuelas para satisfacer las necesidades de trabajo y para servir a los imperativos de una sociedad democrática, originan conflictos de clase en el sistema educativo, como aparato del estado. El sistema educativo puede ser en parte disfuncional al desarrollo capitalista, creando contradicciones en la producción y alterando los procesos de trabajo.

Cabe preguntarse acerca de la modalidad de las interrelaciones entre la escuela y el trabajo. CL postulan que: 1) la naturaleza del trabajo estructura los procesos educativos y condiciona las relaciones fundamentales en la escuela; 2) los años que cursa una persona en la escuela se relacionan con la posición que dicha persona ocupará en el trabajo; 3) lo que se aprende en los diferentes niveles escolares está influido por las especialidades y actitudes que se requieren para ocupar los distintos puestos de trabajo.

²⁹ Ibid., p. 4.

³⁰ Ibid., p. 4.

³¹ Ibid., p. 52.

Para CL, los trabajadores no nacen, se hacen. Las instituciones de socialización funcionan de tal manera, “que una persona de clase social baja es muy probable que estudie menos años, obtenga conocimientos distintos y trabaje en categorías ocupacionales de menor remuneración, que otra persona con padres que tengan trabajos que requieran altos niveles de especialización o empleos profesionales”³². Para explicar cómo se hacen los trabajadores, CL enfatizan que si bien las escuelas son medios de movilidad social para los grupos subordinados, esa movilidad está limitada por las prácticas escolares, por los valores sociales y las actitudes adquiridas en la familia, por la socialización por sexo en la sociedad y por las instituciones que definen el ambiente de trabajo en la producción.

a) Escuela y prácticas escolares

Los resultados empíricos de los modelos de logro social, el cual es un enfoque funcionalista de la sociología, y del modelo del capital humano, indican que la escuela es un buen predictor del ingreso y del estatus ocupacional de los individuos. A su vez, la decisión de estudiar está fuertemente influida por los antecedentes de clase social y por la familia.

CL retoman estos conceptos y analizan el proceso de organización del sistema educativo de los Estados Unidos, que ha permitido producir trabajadores educados bien diferenciados para mercados de trabajo segmentados. La expansión de la educación media y superior trajo una división del conocimiento, asociada con papeles ocupacionales en un mercado de trabajo segmentado. La educación superior se diferenció, en primer lugar, por institución; en cada institución se estratificó en diferentes niveles y en diferente currícula. En los Estados Unidos, algunas carreras, como las pedagógicas,

“generalmente atrajeron a las clases bajas, a las minorías y a las mujeres, mientras que las carreras más costosas, como medicina, atrajeron a estudiantes de las clases altas. Aún más, surgieron divisiones importantes entre las instituciones, con respecto al sistema de terminación modal múltiple. Este sistema está dominado, en primer lugar, por las instituciones privadas más prestigiadas y por las mejores universidades estatales; en segundo lugar, por los colegios estatales y universidades privadas menores y, finalmente, por los colegios de la comunidad (*community colleges*). Este sistema refleja las diferencias en el estatus social de las familias de los estudiantes y la jerarquía de las relaciones de trabajo, en las cuales cada tipo de estudiantes se moverá después de su graduación”³³.

Un análisis de las prácticas escolares contribuirá al entendimiento de la reproducción diferencial, de acuerdo a los orígenes de clase. En un estudio etnográfico de dos grupos de niños de primer grado, uno localizado en una zona residencial de clases media y alta y el otro en una zona de clases media y baja, se examinaron “cuatro atributos relacionados con diferentes niveles de jerarquía ocupacional (...): 1) estándares de autoridad externa versus interna; 2) orientación presente versus futura; 3) habilidades verbales de autopresentación

³² Carnoy, M. Op. Cit., p. 78.

³³ Ibid., p. 99.

y, 4) énfasis en habilidades cognoscitivas y de logro”³⁴. En el estudio se encontraron diferencias sistemáticas en las actitudes hacia el trabajo, a una edad tan temprana como lo es el primer grado.

El patrón de socialización del grupo de clases medias y alta consistía en preparar a los niños para desempeñar los puestos más altos de la jerarquía ocupacional (la mayoría de los padres eran profesionistas y hombres de negocios). Los niños fueron socializados para comportarse de acuerdo a normas internalizadas acerca de la necesidad de hacer bien las cosas (las personas en el estrato más alto de las jerarquías se espera que estén motivadas por normas y valores que correspondan a los intereses de las empresas). Las expectativas acerca del estatus ocupacional en el futuro estaban orientadas a reproducir las posiciones de sus padres.

Los niños de clases media y baja eran socializados para desempeñar las posiciones más bajas de las jerarquías ocupacionales. Estos niños estaban sujetos a las interacciones del profesor, que enfatizaban los controles y reglas externas (los trabajadores en las posiciones más bajas de las jerarquías generalmente se guían por órdenes en el trabajo y por la supervisión externa). Las orientaciones de los niños acerca del futuro estaban dirigidas a reproducir el estatus ocupacional de los padres. Sus expectativas educacionales eran más bajas que las del otro grupo y sus habilidades de autopresentación eran menos frecuentes y menos desarrolladas.

b) Socialización en la familia

Para CL,

“la familia actúa, a través de la experiencia del trabajo de los padres, para ayudar a reproducir la estructura de clase, impartiendo valores a los niños que son utilizados en el tipo de trabajo que los padres tienen (...) La realidad que enfrentan las familias en el lugar de trabajo influye fuertemente en su visión de lo que deben aprender sus niños en la escuela, así como la cantidad y la calidad de educación apropiada para ellos”³⁵.

Los trabajadores altamente educados, en particular aquellos que ocupan posiciones gerenciales, transfieren a sus hijos un conjunto de valores y patrones de comportamiento que fomentan la confianza y el sentido de independencia e integridad. Por el contrario, los padres de la clase trabajadora transmiten un sentido de conformidad a las reglas y a las autoridades externas.

³⁴ Ibid., p. 114.

³⁵ Ibid., pp. 106 y 108.

c) Socialización por género

Para CL

“la socialización diferencial del trabajo por género no explica ni la segmentación del trabajo por género ni los salarios femeninos más bajos. Sin embargo en el contexto de la sociedad capitalista, la hegemonía masculina incluye la ideología de la primacía del trabajo para el hombre y de la primacía del matrimonio y la crianza de los hijos para la mujer. Debido a que las mujeres se definen como subordinadas a los hombres automáticamente juegan el papel secundario en la fuerza de trabajo”³⁶.

La socialización de las niñas y los niños en la familia y en la escuela es diferente. En relación a las niñas, la familia les trasmite la noción de que el matrimonio y la propia familia deben ser sus principios objetivos en la edad madura, mientras que las preocupaciones sobre el trabajo remunerado son secundarias. Por otra parte, en la escuela son orientadas hacia un currículo diferente al de los hombres. Este proceso de socialización afecta la actitud de las mujeres y su posición en el lugar de trabajo.

3.2.4. Diferencias compensatorias

Las teorías que hemos expuesto en este inciso suponen que el mercado se divide en dos: un mercado primario y un mercado secundario. En el mercado secundario todos los trabajos que ofrecen bajos salarios, inestabilidad laboral, bajas prestaciones y en el mercado primario están todos los trabajos que ofrecen altos salario, oportunidades de crecimiento laboral, prestigio, etc. Sherwin Rosen³⁷ ofrece una teoría que plantea una variante a lo visto anteriormente. Este autor propone la teoría de diferencias compensatorias que establece que el diferencial salarial entre dos ocupaciones representa las ventajas y desventajas del ingreso monetario y no monetario entre las diferentes actividades y los propios trabajadores. Esta teoría se origina, según Rosen, en los primeros diez capítulos del libro primero de las *Riqueza de las naciones* de Adam Smith. La hipótesis central de las diferencias compensatorias es que los empleos que tienen las mejores condiciones laborales por lo regular pagan salarios bajos y aquellos sectores que tienen las peores condiciones laborales ofrecen, en compensación, un salario más alto para poder atraer trabajadores.³⁸

Hay empleos que son peligros para la salud del trabajador, por ejemplo, laborar en lugares donde haya contaminación y que exista riesgo de contraer alguna enfermedad o inclusive de perder la vida. Otros casos son los trabajos en zonas donde haya problemas de criminalidad, climas extremos, hacinamiento; además, horarios especiales o inflexibles. También hay trabajos que en lugar de ofrecer prestaciones, se les paga en efectivo al

³⁶ *Ibíd.*, p107.

³⁷ Sherwin Rosen, “The theory of equalizing differences” en Ashenfelter, Orley y Richard Layard, *Handbook of labor economics*, vol. I, Holanda, 1986, ed. North Holland, p. 941-692.

³⁸ *Ibid.*, p. 641.

trabajador, por ejemplo, vacaciones, despidos o pensiones. En todos estos casos, el empleador necesita ofrecer un salario mayor para compensar.

El salario que se paga en el mercado es la suma de dos tipos de transacciones. Una parte representa el pago por los servicios y las características del trabajador y otra parte representa las características del trabajo. El salario extra que ofrecen los empleadores para atraer trabajadores a un sector riesgoso, se puede considerar como la parte del salario que le corresponde a las características del trabajo y que toma la forma de un premio al salario. En este sentido, el mercado laboral puede ser visto implícitamente como un mercado de características del trabajador y del empleo. El salario que equilibra al mercado está constituido por estos dos factores.

3.3. Teorías económicas de la Discriminación Salarial

El aumento en la participación laboral de la mujer en este siglo es un hecho observado en todos los países del orbe. En consonancia, la teoría económica ha incorporado explícitamente el género en el análisis de los mercados laborales. Resulta conveniente distinguir entre los conceptos de discriminación salarial o de ingresos y segregación ocupacional. Por discriminación salarial entenderemos diferente salario para un trabajo y nivel de productividad iguales; por segregación ocupacional, la exclusión de un grupo de trabajadores de determinada ocupación o trabajo.

El tipo de trabajo desempeñado por hombres y mujeres, así como los salarios percibidos, continúan difiriendo. Es la persistencia en los diferenciales salariales y en las ocupaciones de ambos grupos lo que hace razonable hablar de un conjunto de ocupaciones y salarios para las mujeres separado de un correspondiente conjunto disponible para los hombres. Un punto crucial del análisis es que los menores salarios de las mujeres no pueden explicarse únicamente como un quiebre de las normas competitivas del mercado laboral, o por diferencias en la productividad o por la segregación de las mujeres en trabajos diferentes. En efecto, también intervienen en la explicación el papel de la mujer en la esfera de la reproducción social; o sea, en la contribución esperada de la mujer al trabajo doméstico y al ingreso familiar. De acuerdo con Garro y Rodríguez,³⁹ son cuatro las principales teorías económicas sobre la discriminación salarial: a) El gusto por la discriminación por género y los costos de información; b) El diferente patrón de acumulación de capital humano por género; c) la segmentación del mercado laboral y e) el sistema patriarcal y el ingreso familiar. A continuación realizaremos un breve resumen de cada una de ellas.⁴⁰

³⁹ Nora Garro Borbonaro y Eduardo Rodríguez, "Discriminación salarial y segregación ocupacional. La mujer asalariada en México, 1987-1993" en *Análisis Económico*, Vol. XII, 1995, No. 27, p. 105-126.

⁴⁰ La teoría de la segmentación del mercado laboral fue analizada en la primera parte de este capítulo, por lo tanto, para esta sección solamente haremos explícitos algunos factores sobre la discriminación que se dejaron fuera del análisis.

3.3.1. El gusto por la discriminación por género y los costos de información

Esta teoría fue desarrollada por Becker.⁴¹ La pregunta de investigación en este caso es por qué hombres y mujeres igualmente calificados reciben diferentes salarios; o, más general, por qué el diferencial de salarios entre hombres y mujeres excede el nivel esperado de acuerdo con el diferencial observado en la productividad. La respuesta es que existe un gusto, prejuicio o preferencia personal por la discriminación hacia la mujer expresada por los empleadores, los compañeros de trabajo o por los consumidores. Esta actitud se refleja en un salario menor que la productividad marginal en el caso de las mujeres, lo cual compensaría a los discriminadores por los costos de aceptarlas como trabajadoras.

En este enfoque, los empleadores son maximizadores de la satisfacción o utilidad subjetiva y no de la tasa de ganancia. En los costos de emplear a las mujeres figura no sólo el salario, sino un coeficiente de discriminación que refleja la desutilidad que les produce emplearlas; ello explica que se les pague menos que a los hombres por una cantidad igual al valor pecuniario de la desutilidad. En este contexto, la mujer recibe un salario menor que el valor de su productividad marginal, la cual es igual a la del hombre. El coeficiente de discriminación varía entre los empleadores, pero existe un coeficiente de discriminación promedio en el mercado, el cual permite igualar la oferta y la demanda de trabajadoras al nivel de salarios vigente. Por lo tanto, "...el tamaño de la brecha salarial entre el hombre y la mujer depende del número de mujeres que busca trabajo, así como del número de empleadores discriminadores y de la magnitud del coeficiente de discriminación"⁴²

Cabe destacar que, aunque los empleadores no tuvieran una actitud discriminatoria contra la mujer, bastaría con que los empleados o consumidores la tuvieran para que exista el diferencial de salarios a favor del hombre.⁴³ Así, si los hombres trabajadores tienen una actitud discriminatoria en contra de las mujeres trabajadoras, actuarán como si sus salarios fueran reducidos por su coeficiente de discriminación cuando se les exija trabajar con mujeres.

Algunas críticas a este enfoque serían:

Esta teoría explicaría la segregación por empresas, pero no de la persistencia en los diferenciales de salarios. En efecto, la solución por parte del empleador al problema de la discriminación de los empleados estaría en la contratación de mano de obra de un solo sexo; en este caso, no habría brecha salarial.

En este contexto, introduzcamos el hecho de que la oferta relativa de trabajo femenino aumenta exógenamente. Cabría preguntarse sobre la posible "femenización" de la mano de

⁴¹ Gary Becker, *The Economics of discrimination*, Segunda edición, Chicago, Chicago University Press, 1971.

⁴² Blau, F., "Gender" en Eatwell, J., Milgate, M y Newman, P (eds.) *Social Economics*, The New Palgrave, Norton, (Nueva York), 1989, p 103.

⁴³ La discriminación en contra de la mujer por parte de los consumidores puede ocasionar la existencia de diferenciales salariales en contra de la mujer. Los consumidores con esta actitud actuarán como si el precio del producto suministrado por una mujer estuviera aumentado por un monto igual al valor de su coeficiente de discriminación. Así, para cada precio final, la mujer empleada rinde menos beneficios que el hombre empleado. Por lo tanto, la mujer no será empleada o, si lo es, se le pagará menos.

obra ocupada por las empresas, por cuanto el ingreso de equilibrio para las mujeres tendería a disminuir en relación con el de los hombres. Arrow⁴⁴ contesta que dicha “femenización” no se ha dado porque los empleadores realizan una inversión en el reclutamiento y entrenamiento de los hombres empleados, la cual hace no redituable el reemplazo de todos sus hombres por las mujeres, aún cuando el salario de éstas sea menor que el de aquellos. Blau realiza extensiones de esta idea, sugiriendo que el empresario persistirá en la segregación a favor de los hombres, por cuanto introducir mujeres puede disminuir el nivel moral y productividad de los mismos; asimismo, puede darse que el nivel de productividad de la mujer disminuya al ser discriminada del proceso de aprendizaje en el trabajo, en la configuración de redes informales de trabajo o redes de información. Bergmann⁴⁵ introdujo en la discusión un modelo de “saturación” del mercado laboral femenino para explicar parte del diferencial salarial a favor del hombre ocasionado por razones de oferta.

Sin embargo, notemos que la discriminación no necesariamente produce segregación, puesto que si los salarios son flexibles, habría un menor pago a la mujer, pero no segregación, a menos que el gusto por discriminar sea fuerte y prevaleciente sobre las consideraciones de tipo económico. Por otra parte, puede pensarse en una situación de segregación sin la existencia de diferenciales salariales, en el caso de suficientes oportunidades de empleo tanto para los hombres como para las mujeres, las cuales asegurarían un mismo pago para trabajadores igualmente productivos.

La crítica más severa a la hipótesis de la discriminación es que no explica la persistencia de la discriminación por parte del empleador en el largo plazo. Si el coeficiente de discriminación es diferente entre los empleadores, el empleador menos discriminador gozará de una mayor proporción de trabajadoras con salarios o ingresos más bajos que los trabajadores hombres. Esto conlleva menores costos de producción y, con retornos constantes a escalas, la expulsión del mercado de los empleadores más discriminadores.⁴⁶ Al basar la explicación de la discriminación salarial y la segregación ocupacional en las características o “imperfecciones” de la demanda de trabajo, esta hipótesis no ofrece una explicación de la discriminación en el largo plazo por cuanto las fuerzas de la competencia impiden la persistencia de estas imperfecciones.

A pesar de las críticas, la teoría de la discriminación por género en el mercado laboral ha sido retomada por lo que se llama la teoría de la “discriminación estadística” o la “economía de los costos de información”, la cual resulta congruente con el objetivo de la maximización de ganancias.⁴⁷ Este tipo de discriminación ocurre cuando el empleador percibe que, *caeteris paribus*, una mujer es menos productiva y menos estable en la relación laboral que el hombre. A diferencia de los argumentos anteriores, el hombre y la mujer no son percibidos como sustitutos perfectos. El sexo es utilizado como elemento de

⁴⁴ Arrow, K, “The theory of discrimination” en Ashenfelter, O. y Rees, A., *Discrimination in labor markets*, Princeton, Princeton University Press, 1971

⁴⁵ Bergmann, B. “Occupational segregation, wages and profits when employers discriminate by race or sex”, en *Eastern Economic Journal* 1, Abril-julio, 1974, p. 103-110

⁴⁶ Rubery, J. “Women’s wages” en Eatwell, J., Milgate, M. y Newman, P. (eds), *Social Economics*, The New Palgrave, Norton, Nueva York, 1989, p. 282-290.

⁴⁷ Phelps, E, “The statistical theory of racism and implications” en *American Economic Review*, Septiembre, 1972, no. 62(4), p. 659-651.

selección en el proceso de reclutamiento de mano de obra, con el objeto de evitar costos de información y tomar decisiones en un ambiente de información imperfecta. Por ejemplo, si el empleador cree que las mujeres son menos estables en la relación laboral, la consecuencia será la segregación de las mujeres en trabajos que requieran menos habilidades específicas a la empresa, las cuales requieren una mayor permanencia de los puestos.⁴⁸

Las creencias del empleador pueden o no ser correctas. Si las creencias son correctas, entonces no existiría discriminación salarial por cuanto la mujer en efecto sería menos productiva que el hombre.⁴⁹ Si las creencias del empleador no son correctas, la discriminación salarial tendería a desaparecer en el largo plazo tal como las basadas en el gusto o preferencia por la discriminación.

3.3.2. El diferente patrón de acumulación de capital humano por género

Esta teoría parte de que, tanto las mujeres como los hombres, obtienen salarios acordes con la productividad marginal. El diferencial de salarios observado entre ambos grupos de trabajadores se explica por la menor acumulación de “habilidades” por parte de las mujeres. El nivel de estas “habilidades” está directamente relacionado con los niveles de capital humano acumulado en las siguientes formas: educación formal institucional, entrenamiento formal en cursos de capacitación y la experiencia o aprendizaje en el trabajo. Las causas del menor nivel de adquisición de capital humano por parte de las mujeres se encuentran, según esta hipótesis, en las preferencias personales o familiares. En este último caso, la preeminencia social del papel de la mujer como esposa y madre tendría un efecto en la productividad debido a que existen incentivos para no invertir en educación formal, para emplearse en trabajos de tiempo parcial, así como para incrementar el ausentismo y la inestabilidad en los empleos. Aún cuando el hombre y la mujer dediquen el mismo tiempo en el mercado laboral y posean el mismo capital humano, la preeminencia de las responsabilidades del hogar en la mujer puede influir negativamente sobre sus salarios y sus ocupaciones. Esto es así debido a que las labores del hogar son más intensivas en esfuerzo que en ocio, por lo que la mujer casada, caeteris paribus, pondrá menos esfuerzo en cada hora en el mercado de trabajo que el hombre casado.

Cabe destacar que estas consideraciones también proveen una explicación de la segregación ocupacional. En efecto, las mujeres elegirán empleos donde se requiera una menor inversión en capital humano y una menor depreciación de las habilidades; también evitarán aquellos empleos donde se requiera capacitación para desarrollar habilidades específicas a la empresa empleadora, por cuanto sus rendimientos están asociados a la permanencia en la

⁴⁸ Este resultado es similar al sugerido por la teoría el mercado dual que vimos en la sección anterior, donde las mujeres tienden a ser excluidas del sector primario, donde prevalecen los altos salarios, bajas tasas de rotación y oportunidades de promoción y capacitación y tienden a ser empleadas en el sector secundario, donde prevalecen los bajos salarios, la inestabilidad en el empleo y escasas oportunidades de promoción y capacitación.

⁴⁹ Persistiría, sin embargo, una desigualdad de trato con respecto al hombre por cuanto, por ejemplo, el empleador es incapaz de distinguir entre las mujeres más o menos orientadas a una carrera en el mercado de trabajo.

empresa. La segregación resultante es un fenómeno predominante de oferta laboral, pues implica que las mujeres eligen empleos menos productivos que el hombre, los cuales les permiten llevar a cabo sus responsabilidades domésticas. Al igual que en la primera hipótesis, puede darse el caso de un exceso de oferta femenina para un rango limitado de trabajos, lo cual lleva a precios menores de oferta, tecnologías intensivas en trabajo y, consecuentemente, menores productividades marginales. Si la demanda por este tipo de trabajo aumenta, el ingreso de las mujeres aumentará en concordancia. Sin embargo, la preeminencia de las labores domésticas sobre las laborales, puede ocasionar que el aumento en la demanda se traduzca en la sustitución de mujeres por hombres.

Esta segunda teoría atribuye los bajos salarios de la mujer a las características de la oferta de mano de obra femenina, a los diferentes atributos o preferencias de las trabajadoras, las cuales, a su vez, surgen de factores biológicos o socio-culturales. Sin embargo, no ofrece un análisis de los cambios biológicos y de las fuerzas sociales; por lo tanto, los cambios en el estatus económico de la mujer se atribuyen a cambios en las variables exógenas al análisis, lo cual constituye una importante limitación.

En cuanto a la relación entre la familia y el mercado laboral, destacan los trabajos de Becker.⁵⁰ Este autor propuso una teoría general de asignación del tiempo o economía del hogar. En ella se supone que la familia maximiza su satisfacción o utilidad conjunta y que ésta depende del consumo de “mercancías”. Estas mercancías se producen con una combinación de bienes de mercado y de tiempo no laboral. Esta concepción tiene efectos sobre la división del trabajo en el hogar. Según Becker esta división se realiza de acuerdo a las ventajas comparativas. O sea, en la medida en que la mujer tiene una ventaja comparativa para el trabajo en el hogar y los hombres para el mercado de trabajo, será eficiente la especialización de la mujer en el primero y del hombre en el segundo. Con ello se logra un mayor nivel de utilidad familiar. Por lo tanto, el aumento en la participación de la mujer en el mercado laboral se ve como una disminución de la utilidad familiar y un factor explicativo del aumento en las tasas de divorcio y descenso en la tasa de casamientos. La noción de que en la familia es generalmente eficiente y óptimo la especialización de un miembro, usualmente la mujer, en las tareas hogareñas, tiene importantes consecuencias para el estatus de la mujer en el mercado laboral: menores niveles de productividad y, por lo tanto, menores salarios, debido a una menor inversión de capital humano y una mayor inestabilidad en el mercado por parte de las mismas.

Al contrario de las teorías expuestas, Blau señala que existen desventajas en la especialización de la mujer en el trabajo del hogar. En primer lugar, la mujer se hace en

⁵⁰ Este enfoque señala que los hombres y, especialmente, las mujeres se enfrentan a tres alternativas de uso del tiempo: en el mercado de trabajo, en el trabajo del hogar y en ocio. A continuación, explica el aumento en la tasa de participación laboral de la mujer casada a partir de la Segunda Guerra Mundial como resultado de un aumento en las oportunidades de empleo y los salarios, el cual incrementó el costo de oportunidad del tiempo utilizado en las actividades laborales. Como los salarios de los hombres casados también aumentaron en ese período, el efecto sustitución asociado con el aumento en los salarios de las mujeres dominó el efecto ingreso asociado con el aumento en los salarios de sus esposos. La explicación de esta predominancia del efecto sustitución sobre el efecto ingreso debe buscarse en dos hechos: la mayor responsabilidad de la mujer en el trabajo del hogar y la expansión de la producción de bienes y servicios para el hogar. Ello trajo como consecuencia una mayor facilidad para la mujer de reemplazar el trabajo en el hogar por trabajo laboral.

mayor o menor medida económicamente dependiente del esposo, lo cual reduce su poder de negociación en las toma de decisiones familiares e incrementa las consecuencias económicas negativas de un divorcio para ella (y, probablemente, para sus hijos). En segundo lugar, en la medida en que la mujer valore su capital humano tanto como el hombre, tal especialización puede no ser vista como la mejor opción familiar. Aunque la especialización se diera, es probable que parte del mayor bienestar se utilice en la formación de capital humano, lo cual revertirá la elección de la especialización, especialmente si se abren oportunidades de empleo para las mujeres. En tercer lugar, el papel de las ventajas comparativas puede ser uno más de otros determinantes del nivel de satisfacción familiar. La satisfacción de la colaboración en la producción y consumo de mercancías, de compartir responsabilidades puede ser tan grande o mayor que la derivada de la especialización.

3.4. Otras teorías

Las teorías que se presentan en esta sección representan un enfoque alternativo a las teorías anteriores sobre discriminación salarial, en las cuales predominó la comparación de las productividades marginales del trabajo masculino y femenino como factor explicativo de sus diferentes posiciones en el mercado laboral. Por el contrario, las siguientes teorías dan preeminencia a los cambios en las fuerzas sociales e institucionales sobre los cambios en las oportunidades en el mercado laboral como explicativos de la evolución en la discriminación salarial y la segregación ocupacional.

3.4.1. La segmentación del mercado laboral: una explicación sobre la discriminación salarial

Los argumentos del modelo dual, vistos en la sección anterior, fueron retomados para poder explicar la discriminación salarial. Los diferenciales salariales y la segregación ocupacional entre el hombre y la mujer se explican por este desarrollo segmentado del mercado de trabajo por la lucha de clases entre empleadores y trabajadores. La homogeneización del trabajo durante las últimas décadas del siglo pasado y las primeras del presente, según este enfoque, fueron percibidas por los empleadores como una amenaza debido al nacimiento y fortalecimiento de intereses y aspiraciones comunes, por lo cual, desarrollaron “activa y conscientemente la segmentación del mercado de trabajo, con el objeto de dividir y conquistar a la fuerza de trabajo”⁵¹. Como resultado, se obtiene una fuerza laboral altamente estratificada de acuerdo a las credenciales educativas, salarios, raza, posición laboral y, lo que aquí nos importa resaltar, sexo. Por lo tanto, los diferenciales salariales y la segregación ocupacional se consideran parte de una estrategia de los empleadores de dividir o segmentar la fuerza laboral mediante la creación de divisiones o jerarquías artificiales, con el fin de minimizar las alianzas entre los trabajadores. Ello explicaría la concentración de las mujeres, junto con las minorías étnicas, en un sector secundario.

⁵¹ Edwards, R., Reich, M. y Gordon, *Op. Cit.*, p. 73.

De acuerdo con Garro-Rodríguez, en esta teoría, a pesar de la importancia que se asigna a la discriminación tanto salarial como ocupacional, no ofrece nuevos enfoques de los mecanismos de tales discriminaciones.⁵² El análisis se basa principalmente en la discriminación como consecuencia de problemas de información dentro del mercado laboral. Esto implica que la discriminación sería el producto de un proceso eficiente de minimización de costos, tal como lo señalamos en la primera teoría sobre la discriminación, lo cual resulta inconsistente con el punto de vista histórico-institucional de la teoría de la segmentación.⁵³

3.4.2. El sistema patriarcal y el ingreso familiar

En esta teoría, la explicación de la discriminación salarial y la segregación ocupacional por sexo en el mercado laboral se encuentra en la posición subordinada de la mujer en el sistema socio-cultural, en donde prevalecen las relaciones patriarcales o de dominación masculina. Los empleadores comparten los valores patriarcales de la sociedad, los cuales son antepuestos al objetivo de maximización de las ganancias. Los bajos salarios de las mujeres en relación a los hombres y el tipo de ocupaciones desempeñadas por las mismas son, de acuerdo a esta teoría, consecuencia de la posición social y familiar sexualmente diferenciada de la mujer en la sociedad patriarcal y no de las características de los trabajos desempeñados en el mercado laboral.⁵⁴

En la teoría del ingreso familiar se enfatizan las bases materiales del sistema patriarcal. Así, los salarios de los hombres se determinan de acuerdo con el costo de su propia reproducción y la de sus dependientes; el salario de las mujeres, tradicionalmente dependientes, se basa sólo en una parte del valor de su propia reproducción, en el supuesto de que tienen apoyo económico de sus esposos o padres. El trabajo femenino ofrecido a menor precio que el de los hombres produce consecuencias en el sistema productivo. El trabajo femenino será empleado en aquellos sectores donde se requiera disminuir el costo de la mano de obra para asegurar una permanencia de las empresas en el mercado o impedir la caída de la tasa de ganancia.⁵⁵

3.5. Conclusiones

El enfoque del mercado dual de trabajo señala que el mercado de trabajo se encuentra dividido en dos sectores, un mercado primario y otro secundario. El mercado primario está caracterizado por trabajos con altos sueldos, buenas condiciones de trabajo, estabilidad y seguridad en el empleo, equidad en la aplicación de las normas de trabajo y oportunidad de

⁵² Nora Garro Bordonaro y Eduardo Rodríguez, *Op. Cit.* p. 112.

⁵³ Joll, C., McKenna C., McNabb, R. y Shorey, J., *Developments in labour market analysis*, George Allen & Unwin, London.

⁵⁴ Cf. Hartman, H. "The unhappy marriage of Marxism and feminism: towards a more progressive union" en *Capital and Class*, Verano, p. 1979, 1-33.

⁵⁵ Cf. Humphries, J., "Class struggle and the persistence of the working-class family" en *Cambridge Journal of economics*, septiembre, 1977, No. 1(3), p. 241-258.

promoción. El mercado secundario abarca trabajos que, en relación con los del sector primario, son menos atractivos. Tienen sueldos más bajos, deficientes condiciones de trabajo, considerable variabilidad en el empleo y pocas oportunidades de promoción. La característica más importante que distingue los trabajos del sector primario de los del secundario son los requisitos de comportamiento que los empresarios imponen sobre la fuerza laboral, particularmente la de estabilidad en el empleo. La movilidad de los trabajadores entre los sectores es limitada. Así, los que se encuentran en el sector secundario se encuentran atrapados en un patrón de inestabilidad laboral y bajas remuneraciones. La teoría del mercado dual establece que las mujeres tienden a ser excluidas del sector primario y tienden a ser empleadas en el sector secundario,

Los argumentos del modelo dual fueron retomados en la hipótesis de la segmentación, con algunas variantes. Así, se sostiene que el mercado laboral está dividido en varios segmentos de grupos no competitivos de trabajadores que comparten algunas características. La unidad de análisis no es el individuo trabajador, sino los grupos sociales. Cada segmento de trabajadores tiene su propio modo de operación, diferentes criterios de supervisión y escalas de salarios. El acceso de nuevos trabajadores a un segmento laboral está controlado y restringido la movilidad entre los segmentos. Los mecanismos del mercado están relacionados, según este enfoque, al sistema de poder y dominación de la sociedad. Es en este contexto que se identifican discontinuidades en el mercado laboral en la forma de buenos y malos trabajos, empresas de la periferia y del centro y una determinada clasificación de ocupaciones.

Los modelos radicales enfatizan que las instituciones educativas se encuentran íntimamente ligadas con la fuente de trabajo. Los modelos asignan al trabajador diferente rendimiento económico según las credenciales educativas que haya adquirido y según el sector donde trabaje. Para CC, la entrada a cada segmento laboral se realiza con base en determinadas credenciales educativas. El diferencial en rendimiento tiene poco que ver con diferencias en productividad (contrariamente a lo que predica la economía neoclásica) y mucho con la existencia de mercados internos de trabajo con la discriminación por sexo y grupo étnico. Las credenciales educativas se utilizan por los empleadores como mecanismo de selección de los trabajadores.

Un punto importante y que será retomado en el capítulo 5, es que la educación, entonces, actúa como elemento generador de las divisiones de la clase de trabajadora y como una institución que conforma a la población para trabajar bajo condiciones capitalistas de producción. En estos modelos se reconoce la existencia de fuerzas inherentes al proceso de trabajo que dividen y aíslan a los trabajadores. Dichos aislamientos y divisiones se llevan a la práctica a través de las características específicas de los trabajadores tales como la educación, el sexo y el grupo étnico a que pertenecen. Esta atomización del trabajo es la que bloquea la organización de los trabajadores para la transformación de las condiciones de explotación. De acuerdo con Llamas, “a través de la educación, los capitalistas crean el tipo de trabajo que necesitan, en términos de especialidades y orientación ideológica.”⁵⁶

⁵⁶ Ignacio Llamas Huitrón, *Op. Cit.* p. 50.

La teoría de diferencias compensatorias establece que los empleos que ofrecen estabilidad laboral pagan salarios bajos y en aquellos trabajos donde no existen buenas condiciones de trabajo, tienen que pagar, en compensación, mayores salarios.

Con lo que respecta a las teorías de discriminación, consideramos que existen limitaciones, sobre todo para poder contrastarlas con la realidad. Estas hipótesis son planteadas solamente como enunciados, pero los autores no ofrecen una evidencia empírica. Consideramos que en economía hace falta estudios de género.

Para nuestro trabajo, a parte de la segmentación de mercado y de las diferencias compensatorias, utilizaremos la hipótesis del sistema patriarcal, que establece que la discriminación salarial se debe a que la mujer se encuentra subordinada en el sistema socio-cultural, en donde prevalece la dominación masculina.

La teoría de la segmentación de mercado surge como una forma de explicar el funcionamiento de los mercados laborales en países desarrollados, sobre todo para Estados Unidos. Para poder aplicar este enfoque al mercado laboral docente en nuestro país tenemos que realizar modificaciones a lo expuesto en este capítulo, pero antes debemos establecer las características personales y de mercado de los profesores. Ese será el tema del siguiente capítulo.

“México necesita, para responder al reto del bienestar general de su población, un sistema de educación de mayor calidad que el actual. Cualquier esfuerzo que se organice para tal efecto deberá contemplar al académico como un factor fundamental en el mismo, puesto que es él o ella quien en última instancia determinan la calidad de los servicios que se prestan... es pues esencial mejorar nuestra comprensión del académico mexicano.”

Jesús Francisco Galaz Fontes
Universidad Autónoma de Baja California

4. CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y DE MERCADO DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO, 1991-1999

Como vimos en el capítulo 2, uno de los principales problemas del mercado docente es que no existe una base de datos que permita hacer comparaciones internacionales para todos los países. La escasez de información es una de las características del mercado docente. La CEPAL no cuenta con información del salario del profesor por sector público y privado para nuestro país. Las fuentes de información educativa en México tienen el problema que de cambia año con año y por lo tanto no se puede hacer una comparación de largo plazo.¹ Por lo tanto, el objetivo del presente capítulo es hacer una descripción de las principales variables que componen la oferta docente en los años noventa en nuestro país.

En esta investigación, utilizaremos los microdatos de la Encuesta Nacional de Empleo (ENE) y de la Encuesta Nacional de Educación, Capacitación y Empleo (ENECE) para los años 1991, 1993, 1995, 1997 y 1999 que realiza INEGI. La ENE se aplica de manera anual y la ENECE cada dos años.² Los resultados son representativos a nivel nacional.³

Para poder llevar a cabo nuestra investigación nos interesó considerar la Población Económicamente Activa (PEA) mayor de 12 años y más en específico, nos enfocamos en las personas que cuentan con ingresos monetarios, de allí que delimitaremos nuestro

¹ La Secretaria de Educación Pública se creó en 1921 y es una de las secretarías más viejas, pero no ha logrado crear una base de datos que sea homogénea de largo plazo, sobretodo en lo que se refiere al gasto educativo. Además, no maneja información sobre salarios.

² Al momento de realizar la investigación ya se levantó la ENECE de 2001 y 2003, pero los microdatos aún no están disponibles para su consulta.

³ Debido a que son encuestas separadas, se creó una variable que llamamos *folio* para poderlas empalmar. Se crearon las variables requeridas para la investigación. Se utilizó el programa SPSS para Windows (v. 10) para el manejo de la base y Excel 2000 para la creación de cuadros y gráficos.

análisis a la Población Ocupada (PO) remunerada.⁴ Utilizaremos la información del trabajo principal, descartado la datos del segundo trabajo.⁵

Dividimos nuestro datos en dos grandes grupos: trabajadores de la educación y otros trabajadores. Dentro de trabajadores de la educación consideremos a todos aquellos que están dentro de la ocupación 3 del Catálogo de Clasificación Mexicana de Ocupaciones y del Catálogo de Clasificación Mexicana de Ocupaciones que utiliza INEGI⁶ y dentro de otros trabajadores se encuentran todos aquellos que no trabajan como docentes en su trabajo principal.

Existen, en general, dos grupos de variables que influyen directamente en los ingresos laborales⁷ de cada trabajador: características personales y de mercado. La características personales consideradas en esta investigación son la escolaridad, la capacitación, edad, género, estado civil y la experiencia laboral que la persona ha adquirido a lo largo de la vida laboral.⁸ Dentro de la características de mercado se encuentra el tipo de sector (público o privado), tamaño de la empresa, posición en el trabajo (si es patrón, trabajador por su cuenta, asalariado, a destajo, cooperativista), tipo de contrato, nivel de enseñanza (pre-escolar, primaria, secundaria. Medio-superior o superior).⁹

El capítulo tiene como finalidad describir las principales características antes mencionadas (personales y de mercado). Para ello el capítulo se divide en dos partes: en la primera realizaremos un comparativo de los profesores con respecto a los otros trabajadores. En la segunda parte analizaremos únicamente a los maestros. Debido a los objetivos de la investigación, haremos énfasis en la diferencia que hay por género y por sector público y privado.

⁴ Por población ocupada entenderemos a todas aquellas personas de 12 años y más que en la semana de la encuesta: a) participaron en actividades económicas al menos una hora o un día a la semana a cambio de un ingreso monetario o en especie, o que lo hicieron sin recibir pago; b) no trabajaron pero cuentan con un empleo; c) iniciaran alguna ocupación en el término de un mes. INEGI, *Encuesta Nacional de Empleo, 1995*, Aguascalientes, México, p. 4.

⁵ Dentro del mercado laboral docente es posible que un mismo profesor trabaje en la mañana en una escuela y por la tarde labore en otra o que tenga un segundo trabajo distinto a la docencia. Debido a que este no es nuestro tema de estudio dejaremos de lado esta variable. Dentro de la ENE se puede hacer esta diferenciación. Por lo tanto la información que se maneja en los capítulos 4 y 5 únicamente tiene que ver con el trabajo principal.

⁶ El Catálogo de Clasificación Mexicana de Ocupaciones se utilizó de 1987 al 1994 y el Catálogo Mexicano de Ocupaciones se usa desde 1995 a la fecha.

⁷ En esta investigación entenderemos como ingreso laboral a la percepción monetaria mensual de los ocupados tal como la maneja INEGI en la ENE. Se tomaran como sinónimo remuneraciones y salario.

⁸ Dado que no existe una pregunta específica para medir la experiencia laboral, para estimarla se utiliza la fórmula propuesta por Mincer: edad- escolaridad- 6 años. Para mayor detalle se puede ver el Anexo 2.

⁹ No son todas las variables que determinan el ingreso, pero son las más relevantes y que se pueden obtener de las encuestas.

4.1. Profesores¹⁰ versus otros trabajadores en México, 1991-1999.

De acuerdo con los micro-datos de la ENECE, la población ocupada remunerada mayor de 12 años en México pasó de 14 millones de personas en 1991 a 39 millones en 1999, de los cuales el 3.7% son, en promedio en los años noventa, trabajadores de la educación, (ver Cuadro 4.1).¹¹

Cuadro 4.1. México. Población ocupada como trabajadores de la educación,* 1991-1999

	1991		1993		1995		1997		1999	
	Personas	%	Personas	%	Personas	%	Personas	%	Personas	%
Otros Trabajadores	13,728,583	95.6	14,630,175	96.2	32,762,337	96.7	4,318,629	96.2	37,830,466	96.8
Trabajadores de la Educación	625,310	4.4	584,078	3.8	1,118,731	3.3	171,309	3.8	1,238,629	3.2
Total	14,353,893	100	15,214,253	100	33,881,068	100	4,489,938	100	39,069,095	100

* Ocupación 3 en los microdatos.

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENE, ENECE, 1991-1999.

4.1.1. Género

La proporción de hombres con respecto a las mujeres en la población ocupada es de 3 a 1, mientras que en los trabajadores de la educación es de 1 a 3 y ha permanecido constante a lo largo de la década. Con base en este dato podemos establecer que la profesión docente es mayoritariamente femenina, mientras que el mercado de trabajo, en general, es predominantemente masculino (ver Cuadro 4.2).

¹⁰ La ENE-ENECE clasifica como trabajadores de la educación a los profesores de universidad y de otros establecimientos de enseñanza superior, profesores de escuelas normales, vocacionales, preparatorias y tecnológicos, profesores de enseñanza secundaria, profesores de enseñanza primaria, profesores de enseñanza pre-escolar, maestros de deficientes mentales, débiles mentales o inadaptados, maestros para educación de ciegos, maestros para personas con deficiencias o trastornos en la edición y lenguaje, maestros para personas lesionadas del aparato motor, profesores de educación física, profesores de educación artística, directores, coordinadores, jefes de docencia, inspectores y otros de ocupaciones afines, alfabetizadores, profesores y promotores bilingües, profesores de personas con problemas de aprendizaje, profesores e instructores en estudios comerciales y administrativos, profesores e instructores en idiomas extranjeros, profesores, instructores y capacitadores en educación técnica y capacitación aplicables en la producción y servicios.

¹¹ Estas cifras son producto de expandir los registros muestrales con un factor que proporciona la propia encuesta, los resultados obtenidos son muy semejantes a los oficiales. Por ejemplo para 1999, el gobierno establece que son 1,401, 407 profesores a nivel nacional y nuestro cálculos muestran que son 1,238,629 profesores para ese año. Cf. Vicente Fox Quezada, *Tercer Informe de Gobierno*, Anexo Estadístico, 2003, p. 55. Se puede consultar en: <http://www.presidencia.gob.mx/>. Además, en el capítulo 2, comentamos que el 1.6% de la población mundial entre 15 y 64 años son profesores para 1997. Si tomamos a la población nacional en ese mismo rango censada en el 2000, que fue de 58 millones, los profesores representaron el 2% de la población nacional en 1999. Vicente Fox Quezada, *Op. Cit*, p. 3.

Cuadro 4.2. México. Otros trabajadores y Trabajadores de la educación. Distribución por género, 1991-1999

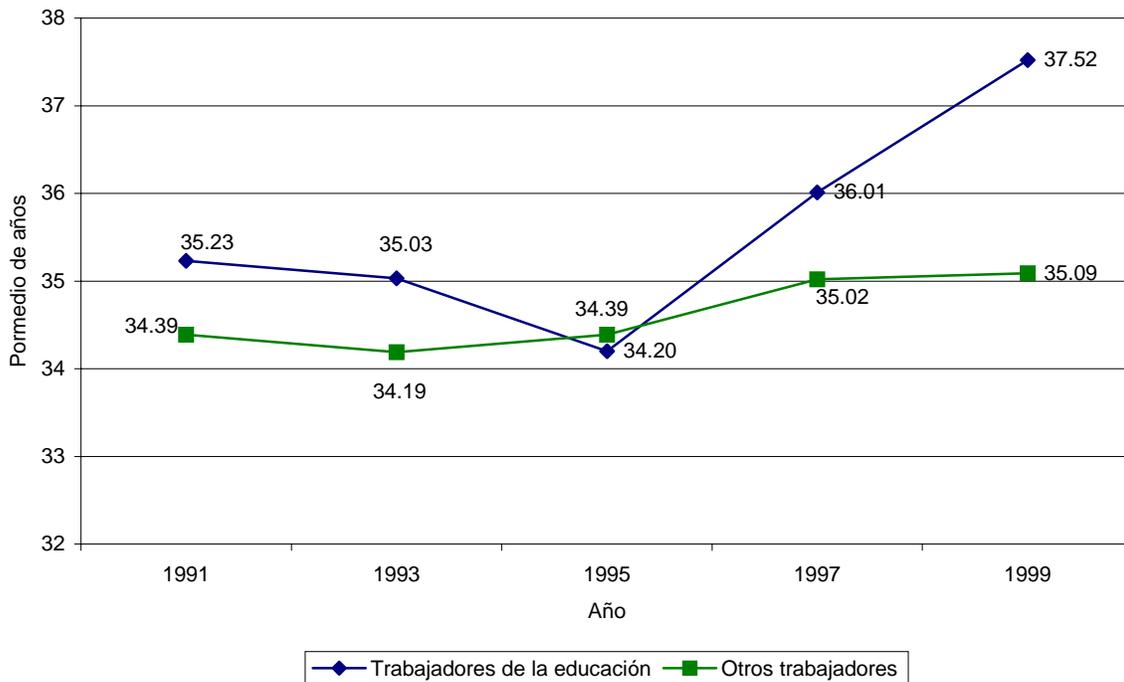
	1991		1993		1995		1997		1999	
	Personas	%	Personas	%	Personas	%	Personas	%	Personas	%
Otros trabajadores										
Mujeres	4946031	34.5	5300644	34.8	10854312	32	1587204	35.4	13019441	33.3
Hombres	9407862	65.5	9913609	65.2	23026756	68	2902734	64.6	26049654	66.7
Total	14353893	100	15214253	100	33881068	100	4489938	100	39069095	100
Trabajadores de la educación										
Mujeres	392,968	62.80	387,058	66.30	695,502	62.20	107,193	62.60	753,342	60.80
Hombres	232,342	37.20	197,020	33.70	423,229	37.80	64,116	37.40	485,287	39.20
Total	625,310	100	584,078	100	1,118,731	100	171,309	100	1,238,629	100

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENE, ENECE, 1991-1999.

4.1.2. Edad

En la Gráfica 4.1, podemos observar que en la década de los noventa los profesores tiene un promedio de edad mayor que los otros trabajadores.

Gráfica 4.1 México. Promedio de edad de los trabajadores de la educación y otros trabajadores, 1991-1999



Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENE, ENECE, 1991-1999.

La edad de los otros trabajadores en México muestra mayor estabilidad al oscilar entre 34.39 años y 35.09 años en los noventa, mientras que en el caso de los docentes el promedio de edad pasó de 35.23 a 37.52 años. Llama la atención el año de la crisis de 1994, donde el promedio de edad de los profesores cayó con respecto al año anterior e incluso fue menor que el resto de los trabajadores. En época de crisis se prefiere a los profesores jóvenes en México.

Antes de la crisis de 1994, la tendencia era a una disminución del promedio de edad. En la segunda mitad de la década, se comenzó a incrementar el promedio de edad de los profesores.

4.1.3. Escolaridad, capacitación y experiencia laboral.

Como era de esperarse dada su mayor edad promedio y las características de la actividad, la escolaridad y la capacitación de los profesores es mayor que la del resto de trabajadores en México. El promedio de escolaridad de los profesores en los años noventa fue de 14.56 años de estudio frente a apenas 8.13 años de los otros trabajadores. Esto es, el promedio de los trabajadores en México (excepto profesores) es de segundo año de secundaria, mientras que en el caso de los maestros es de dos años y medio de licenciatura. Cabe establecer que la escolaridad de los docentes aumentó en 0.5 años, mientras que la de los otros trabajadores cayó en 1.5 años de escolaridad en la década (ver Cuadro 4.3).

Cuadro 4. 3. México. Trabajadores de la educación y otros trabajadores. Variables Seleccionadas. 1991-1999

	1991	1993	1995	1997	1999	Promedio en la década
Trabajadores de la educación						
Escolaridad	14.26	14.71	14.34	14.68	14.81	14.56
Experiencia laboral	15.31	14.84	13.87	15.13	16.31	15.09
Horas por semana	25.20	25.57	27.22	26.39	27.17	26.31
Capacitación	0.65	0.64	0.73	0.72	0.73	0.69
Otros trabajadores						
Escolaridad	8.96	8.99	6.98	8.25	7.46	8.13
Experiencia laboral	19.44	19.20	21.41	20.69	21.63	20.47
Horas por semana	40.89	41.11	40.32	42.65	42.43	41.48
Capacitación	0.27	0.32	0.20	0.26	0.20	0.25

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENE, ENECE, 1991-1999.

En lo que respecta a la capacitación, la diferencias entre los grupos es grande. Siete de cada diez profesores recibieron algún curso de capacitación en los años noventa, mientras que los otros trabajadores solamente uno de cada cuatro. Durante la década analizada, al igual que la escolaridad, en los profesores hay un aumento y en el resto de los trabajadores hay

una disminución en el porcentaje de gente capacitada. En época de crisis la capacitación deja de ser una prioridad para los otros trabajadores.¹²(ver Cuadro 4.3).

Los maestros tienen menos experiencia laboral que el resto de trabajadores en México. Mientras los docentes tienen en promedio 15 años de antigüedad, los otros trabajadores tiene 20 años en promedio en los años noventa. En ambos grupos hay un aumento en la experiencia laboral.

Los maestros trabajan, en promedio, menos horas a la semana que el resto de los trabajadores.¹³ La diferencia es de 15 horas por semana.¹⁴ Los profesores trabajaron, en promedio, 26.31 horas a la semana en la década en estudio. Esto nos da un promedio de 5.2 horas al día, si lo multiplicamos por los 200 días hábiles de clase del calendario escolar,¹⁵ nos da un total de 1,052 horas al año. Por ejemplo, la OCDE establece que junto con Estados Unidos, en México se labora más de 900 horas al año al nivel secundaria.¹⁶ (ver Cuadro 4.3.)

4.1.4. Sector público y privado

La principal fuente de trabajo de los profesores se encuentra en el sector público ya que de cada 10 plazas como docente 8 están en el sector público y no se observa una variación en la década. Nuevamente, está situación es contraria al mercado laboral nacional, donde 8 de cada 10 trabajadores laboran en el sector privado (ver Cuadro 4.4).

¹² La capacitación puede ser pagada por la empresa o por el trabajador. En crisis puede ser que la empresa quiera reducir costos y por lo tanto dejar de capacitar a sus empleados. En el caso del trabajador al no haber una estabilidad económica prefiere enfocar su ingreso a otras cosas (ahorro, consumo, etc).

¹³ Se debe matizar este resultado por las diferencias que hay en lo que se considera un trabajo de tiempo completo en ambos grupos. Por ejemplo, en primaria la jornada completa de un profesor es de cinco horas al día, lo que suma 20 horas a la semana. En cambio la jornada laboral de los otros trabajadores es 8 horas en promedio, lo que hace 40 horas a la semana.

¹⁴ Hay profesores que laboran hasta 84 horas la semana, lo que hace un promedio de 12 horas diarias y por el lado de los otros trabajadores, hay personas que laboran hasta 97 horas a la semana, lo que representa casi 14 horas diarias en 1999.

¹⁵ Es el número de días hábiles de clase para escuelas, oficiales y particulares, de educación primaria, secundaria y normales. Cf. SEP, *Op. Cit.*

¹⁶ Vid *supra*, p. 15 del cap. 2.

Cuadro 4.4. México. Población ocupada en el sector público y privado, 1991-1999.

	1991		1993		1995		1997		1999	
	Personas	%	Personas	%	Personas	%	Personas	%	Personas	%
Otros trabajadores										
En el sector privado	11413736	80	12608274	83.3	29960424	88.8	3809631	85.9	34516267	88.7
En el sector público	2852576	20	2536415	16.7	3771925	11.2	626495	14.1	4386267	11.3
Total	14266312	100	15144689	100	33732349	100	4436126	100	38902534	100
Trabajadores de la educación										
En el sector privado	131,157	21	140,461	24.07	216,906	19.4	36,369	21.3	256,699	20.7
En el sector público	494,055	79	443,079	75.93	901,390	80.6	134,175	78.7	981,462	79.2
Total	625,212	100	583,540	100	1,118,296	100	170,544	100	1,238,161	100

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENE, ENECE, 1991-1999.

4.1.5. Prestaciones

Con base en la ENE-ENECE se puede obtener información para las siguientes prestaciones: aguinaldo, vacaciones pagadas, seguridad social (IMSS, ISSSTE, médico particular, SAR), crédito para la vivienda y participación en utilidades.

Los profesores son un sector que tiene un mayor número de prestaciones en comparación con la fuerza de trabajo en México. Nueve de cada diez profesores tienen aguinaldo, mientras que en el caso de los otros trabajadores el porcentaje sólo es aproximadamente de 35%. La misma proporción es para vacaciones pagadas y el SAR. Por la naturaleza de la escuela, sólo el 3% de los profesores tiene reparto de utilidades, aunque en el caso de los otros trabajadores el 11% cuentan con esta prestación.

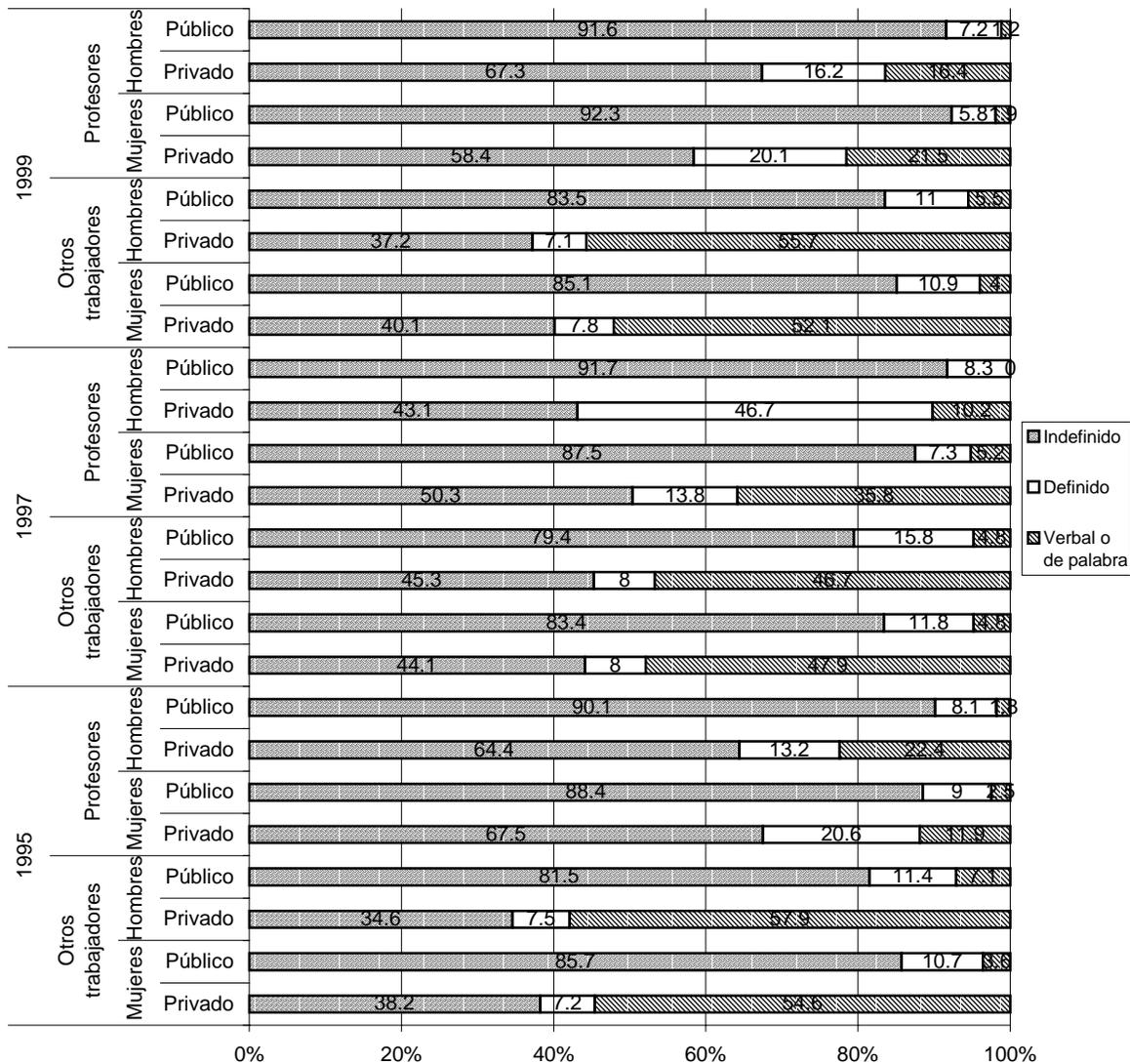
Con lo que respecta la seguridad social (IMSS, ISSSTE o médico particular), los profesores se encuentran más protegidos que los otros trabajadores, aunque la tendencia es a disminuir esta prestación en los maestros. En 1991, el 63% de los profesores tenían ISSSTE, para 1999, el 56%. El médico particular sigue siendo una prestación escasa en el mercado laboral nacional. Sólo el 4.2% de los profesores y el 3% de los otros trabajadores cuentan con esta prestación, pero existe un ligero aumento en los noventa.

El crédito a la vivienda es de las pocas prestaciones que ha tenido aumento. En 1991, de cada 100 profesores 32 contaban con esta prestación, para 1999 ya eran 44. Para los otros trabajadores el porcentaje es menor, pero también mejoró en la década. En 1991, el 11% tenía crédito para la vivienda y para 1999 aumento a casi 15% (ver Cuadro 23 del Anexo 1).

4.1.6. Tipo de contrato¹⁷

Los profesores tienen mayor estabilidad en el trabajo que los otros trabajadores. Por lo menos el 58% de los profesores tiene contrato indefinido, frente a un 30% entre los otros trabajadores. La diferencias en el contrato indefinido entre los dos grupos no se deben al género, sino al tipo de sector público y privado. En los otros trabajadores, tanto el hombre como la mujer, sólo 4 de cada diez tiene contrato indefinido en el sector privado, mientras que en el sector público son 8 de cada 10. El 58% de los profesores, en promedio entre 1995-1999, tenía contrato indefinido en el sector privado, frente a un 90% en el sector público, sin diferencias por género (ver Gráfica 4.2).

Gráfica 4.2. México. Tipo de contrato de los trabajadores de la educación y otros trabajadores según género y sector público y privado, 1995-1997



Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENE, ENECE, 1991-1999.

¹⁷ Para esta variable sólo se cuenta con información desde 1995 porque hubo un cambio en el cuestionario de la ENE y antes de ese año no se hacía la pregunta del tipo de contrato que tenían los trabajadores.

En el grupo de los otros trabajadores predomina el contrato verbal o de palabra donde más del 50% tiene este tipo de contrato en el sector privado. En los profesores hay la misma tendencia, pero con una variante. En 1995, había más hombres que mujeres contratados verbalmente y para 1999, la situación se invierte en el sector privado. En el sector público el contrato verbal prácticamente no existe.¹⁸

La existencia del contrato definido presenta estabilidad entre 1995-1999. Este contrato es más común en el sector público para los otros trabajadores y en el caso de los profesores predomina en el sector privado. El hombre tiene una mayor participación en estos contratos entre los otros trabajadores. El 20% de las mujeres profesoras son contratadas por tiempo definido frente a un 8% en el caso de los profesores (ver Gráfica 4.2)

4.1.7. Estado Civil.

En esta variable no existe gran diferencia entre los grupos de análisis. En los noventa, el 60% de los profesores están casados, al igual que los otros trabajadores. En ambos casos, antes de la crisis había un crecimiento en la participación de los casados o en unión libre en el mercado nacional. Dentro del grupo de los profesores hay, ligeramente, menos solteros y más separados o viudos que en los otros trabajadores (Cuadro 4.5).

Cuadro 4.5 México. Estado civil de la población ocupada, 1991-1999

	Estado civil	1991	1993	1995	1997	1999	Promedio
Otros Trabajadores	Solteros	36.6	35.1	34.7	33.2	34.5	34.8
	Casados o Unión libre	56.2	58.3	59.1	60.2	58.5	58.4
	Separados o viudos	7.1	6.5	6.2	6.7	7.0	6.70
	Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Trabajadores de la Educación	Solteros	33.4	30.5	32.0	35.1	26.9	31.5
	Casados o Unión libre	56.3	63.2	62.2	54.7	67.1	60.7
	Separados o viudos	10.3	6.3	5.7	10.1	6.1	7.7
	Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENE, ENECE, 1991-1999.

4.2. Características personales y de mercado de los subgrupos de los trabajadores de la educación.

La ENE-ENECE permite hacer el análisis de 22 clasificaciones de trabajadores de la educación,¹⁹ para los fines de este trabajo nos centraremos principalmente en los profesores de nivel pre-escolar, primaria, secundaria, medio superior y superior.²⁰

¹⁸ Cerca del 2% de los profesores tiene este tipo de contrato en el sector público.

¹⁹ Las 22 clasificaciones se pueden observar a detalle en el Cuadro 25 del Anexo 1.

4.2.1. Género

Al separar a los profesores por tipo de sector público y privado y género, observamos el mismo patrón que en el mercado nacional docente. En los años noventa, de cada 10 profesores que laboran en el sector público, 3 son hombres, al igual que en el sector privado. (ver Cuadro 4.6). En otras palabras, el tipo de sector (público o privado) no influye en la participación que tenga la mujer dentro del mercado docente. Aunque, la tendencia es hacia una mayor participación del hombre.

Cuadro 4.6 México. Trabajadores de la educación. Distribución en el sector público y privado según género.

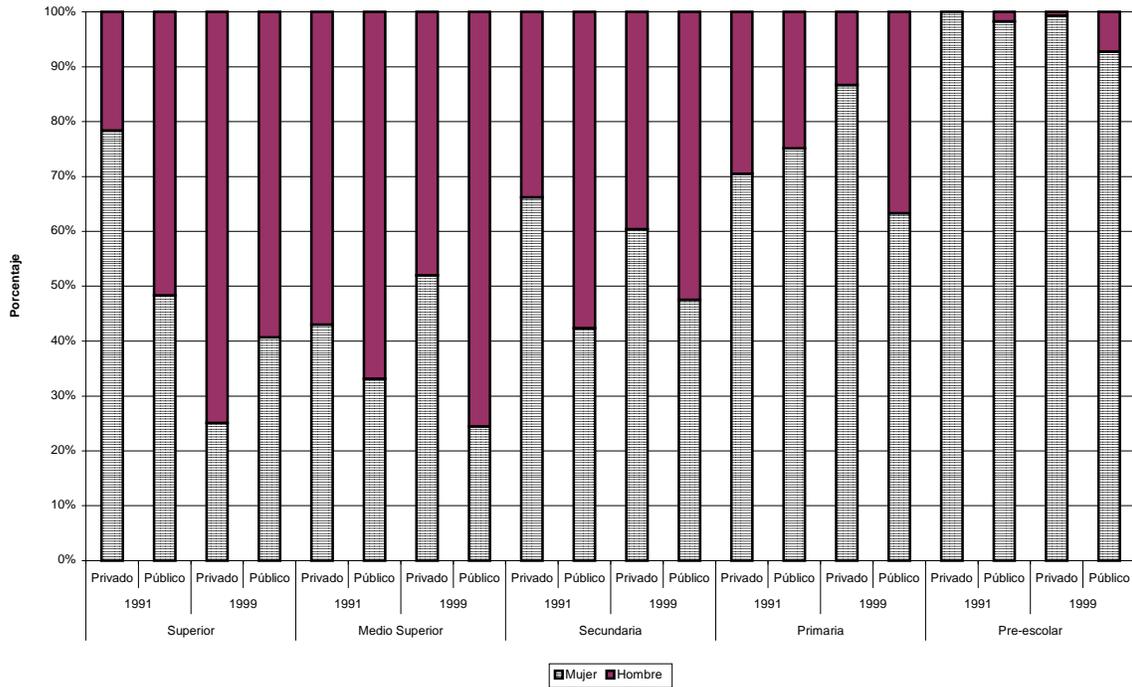
	1991		1993		1995		1997		1999		
	Personas	%	Personas	%	Personas	%	Personas	%	Personas	%	
Privado	Mujeres	91,636	69.9	99,001	70.5	151,355	69.8	22,341	61.4	168,057	65.5
	Hombres	39,521	30.1	41,460	29.5	65,551	30.2	14,028	38.6	88,642	34.5
	Total	131,157	100	140,461	100	216,906	100	36,369	100	256,699	100
Público	Mujeres	301,234	61	287,664	64.9	543,876	60.3	84,087	62.7	584,817	59.6
	Hombres	192,821	39	155,415	35.1	357,514	39.7	50,088	37.3	396,645	40.4
	Total	494,055	100	443,079	100	901,390	100	134,175	100	981,462	100

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENE, ENECE, 1991-1999.

Esta situación cambia si la analizamos por nivel educativo. Con base en la Gráfica 4.3 tenemos que en el nivel superior, la mujer ha perdido terreno tanto en el sector público como en el privado. Mientras que en 1991, el 78% de los profesores eran mujeres en el sector privado, para 1999 solamente uno de cada cuatro. En el caso del sector público, en 1991 el 48% eran mujeres y para 1999, el 40%. A nivel medio-superior, la mujer ganó espacios en el sector privado y perdió terreno en el público entre 1991-1999. En 1991, de cada 100 profesores 43 eran mujeres en el sector privado, para 1999 subió a 52 mujeres. En el caso del sector público, en 1991 el 66% eran hombres y para 1999 ya eran 75%.

²⁰ Cuando hablemos de Trabajadores de la Educación nos referiremos al total de la muestra que comprende las 22 clasificaciones y su tamaño se analiza en el Cuadro 4.1.

Gráfica 4. 3 México. Trabajadores de la educación según sector público y privado, género nivel de enseñanza, 1991 y1999



Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENE, ENECE, 1991-1999.

Pasando a nivel secundaria, la mujer tiene una mayor presencia en el sector privado, mientras que en el sector público hay mayor igualdad. En el sector privado, en promedio en la década, el 63% son mujeres. Mientras que en el sector público 1 de cada 2 profesores son mujeres. En primaria, presenta una situación similar que en los dos niveles anteriores, la mujer perdió presencia en el sector público y la ha ganado en el sector privado en los noventa. A nivel pre-escolar, la mujer ocupa por lo menos el 92% de los lugares en todo el período.²¹

La tendencia es la misma que se mostró a nivel mundial en el capítulo 2, los niveles básicos son predominantemente femeninos y conforme se avanza en el nivel educativo el hombre ocupa más espacios en la docencia.²²

4.2.2 nivel de enseñanza

Como se observa en el Cuadro 4.7, los profesores de primaria son el grupo más grande dentro de los trabajadores de la educación, le siguen los de secundaria, pre-escolar, preparatoria y por último los de nivel superior. De cada 100 profesores, en promedio en la

²¹ Llama la atención que a nivel pre-escolar, los hombres hayan pasado de un 1% en 1991 a un 7.2% en su participación en 1999.

²² Si se desea observar la situación de algún otro tipo de profesor o nivel educativo, se puede ver el Cuadro 25 del Anexo 1.

década, 41 son de primaria, 15 de secundaria, 13 de pre-escolar, 7 de nivel medio superior y 9 de nivel superior. Llama la atención que ocho de cada diez trabajadores de la educación se encuentren en tres niveles educativos (básico, medio-superior y superior).²³

Cuadro 4.7 México. Trabajadores de la educación según nivel educativo, 1991-1999

Nivel Educativo	1991		1993		1995		1997		1999	
	Personas	%	Personas	%	Personas	%	Personas	%	Personas	%
Superior	55,118	8.81	55,708	10.71	63,984	5.72	19,031	11.11	113,486	9.16
Medio Superior	47,012	7.52	50,685	9.75	60,468	5.41	11,696	6.83	93,581	7.56
Secundaria	86,928	13.90	99,718	19.17	171,535	15.33	21,519	12.56	187,290	15.12
Primaria	225,896	36.13	227,248	43.70	501,787	44.85	71,649	41.82	494,951	39.96
Pre-escolar	61,448	9.83	62,015	11.92	152,787	13.66	25,369	14.81	170,291	13.75
Otros trabajadores de la educación	148,908	24	24,693	5	168,170	15	22,045	13	179,030	14
Total	625,310	100	520,067	100	1,118,731	100	171,309	100	1,238,629	100

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENE, ENECE, 1991-1999.

4.2.3. Prestaciones por sector público y privado

Con base en el Cuadro 27 del Anexo 1, en el caso del aguinaldo y vacaciones pagadas, el 50% de los profesores que laboran en el sector privado no cuentan con esta prestación y en el sector público sólo el 8%. En el sector privado, el 20% de los profesores no tienen crédito para la vivienda, mientras que en el sector público el 50%.

En cuanto a la seguridad social, cerca del 40% tienen IMSS en el sector privado y sólo el 9% en el sector público. El 80% de los profesores tienen ISSSTE en el sector público, contra 3% del sector privado. En cuanto a seguro médico particular, en ambos grupos, menos del 5% de los profesores cuentan con esta prestación. Cabe resaltar que antes de la crisis de 1994, el porcentaje de profesores del sector privado que tenía esta prestación era mayor que en el sector público y a partir de 1997 la situación se invierte.

Pasando a la participación de utilidades, el porcentaje de profesores que la recibe es bajo en ambos grupos. En el sector público sólo el 2% declaró que tiene esta prestación y en el sector privado cerca del 8%.²⁴

²³ Si sumamos los profesores de pre-escolar, secundaria y primaria nos da que el 69% de los profesores imparten clase en el nivel básico con base en la encuesta, con los datos que ofrece el gobierno son el 70%. Cf. Vicente Fox Quezada, *Tercer Informe...*

²⁴ Las escuelas particulares tienen características semejantes a las de una empresa. Buscan tener más clientes (alumnos) que su competencia para obtener mayores ingresos y así poder mantenerse en el mercado. Como cualquier otra empresa necesitan obtener utilidades. Estas características no se pueden aplicar a las escuelas públicas.

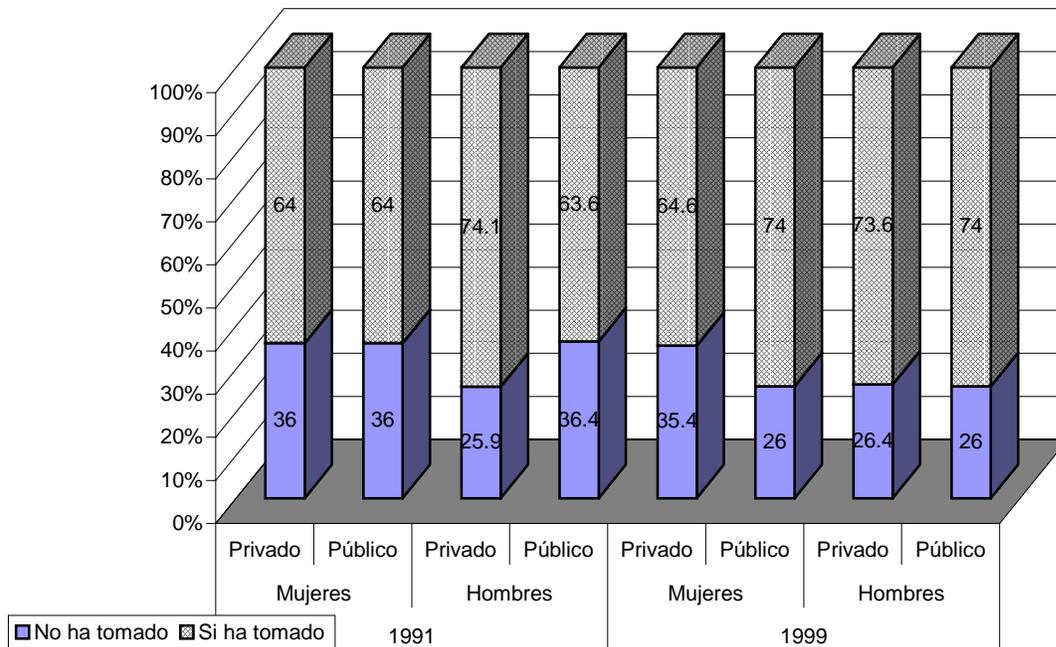
Hay una tendencia, en los años noventa, a la disminución las prestaciones de aguinaldo, IMSS, SAR en el sector privado y de vacaciones pagadas, participación de utilidades, ISSSTE y seguro médico particular en ambos sectores. Las prestaciones del aguinaldo y el IMSS tuvieron un ligero crecimiento en el sector público. El crédito a la vivienda aumentó en ambos sectores entre 1991-1999.

Con estas variables y las variables analizadas en secciones anteriores podemos obtener la siguiente conclusión: los profesores del sector público tienen mejores condiciones de trabajo que los del sector privado. De acuerdo con Garro,²⁵ el sector informal de la economía se puede definir como aquellas personas que no cuentan con ningún tipo de seguridad social (IMSS, ISSSTE, seguro médico particular). En este caso, podemos decir que los profesores del sector público son mayoritariamente participantes en el sector formal, mientras que el sector privado de los profesores es mayoritariamente informal.

4.2.4. Capacitación.

En 1991, los hombres del sector privado recibían menos cursos de capacitación que cualquier otro grupo; para 1999, son las profesoras del sector privado. En promedio de la década, siete de cada diez profesores tomaron algún tipo de capacitación. En el sector público, tanto el hombre como la mujer, se capacitan en la misma proporción (véase Gráfica 4.4)

Gráfica 4.4. México. Cursos de capacitación de los trabajadores de la educación según sector público y privado y género, 1991-1999



Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENE, ENECE, 1991-1999.

²⁵ Nora Garro Bordonaro, “La seguridad social y el mercado laboral en América” en *Revista de Seguridad Social*, n. 240, enero-febrero, 2003, México, Secretaría General de la Conferencia Interamericana de Seguridad Social (CISS), p. 11-27.

4.2.5. Estado civil

En el caso de las profesoras que laboran en escuelas privadas, el porcentaje de solteras disminuyó en los noventa, al pasar de 44.4% en 1991 a 40.6% en 1999. El porcentaje de separadas o viudas también se redujo. La cantidad de profesoras casadas o en unión libre se incrementó, al pasar de 45.6% en 1991 a 52.6% en 1999 (véase Cuadro 4.8)

Cuadro 4.8 México. Estado civil de los profesores según sector público y privado y género, 1991-1999

Sector	Género	Estado Civil	1991	1993	1995	1997	1999	
Privado	Mujer	Solteros	44.4	43.2	44.2	36.8	40.6	
		Casados o Unión libre	45.6	50.7	48.4	55.7	52.6	
		Separados o viudos	10	6.1	7.4	7.4	6.7	
		Total	100	100	100	100	100	
	Hombre	Solteros	35.3	40.4	39.8	75.6	39.7	
		Casados o Unión libre	64.7	59.6	60	24.4	58.5	
		Separados o viudos	0	0	0.2	0	1.8	
		Total	100	100	100	100	100	
	Público	Mujer	Solteros	33.2	34.7	34.8	37.7	26.9
			Casados o Unión libre	51.2	55.7	57	48.1	64.3
Separados o viudos			15.6	9.6	8.2	14.2	8.8	
Total			100	100	100	100	100	
Hombre		Solteros	27.1	13.2	21.3	18.4	18.1	
		Casados o Unión libre	69.5	84.6	76.4	74.8	79.2	
		Separados o viudos	3.3	2.2	2.4	6.9	2.7	
		Total	100	100	100	100	100	

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENE, ENECE, 1991-1999.

Por su parte, en las escuelas privadas, la tendencia es a la inversa que con las profesoras. Disminuyó el número de casados y aumentaron los solteros. Los profesores separados o viudos representan menos del 2% en la década analizada.

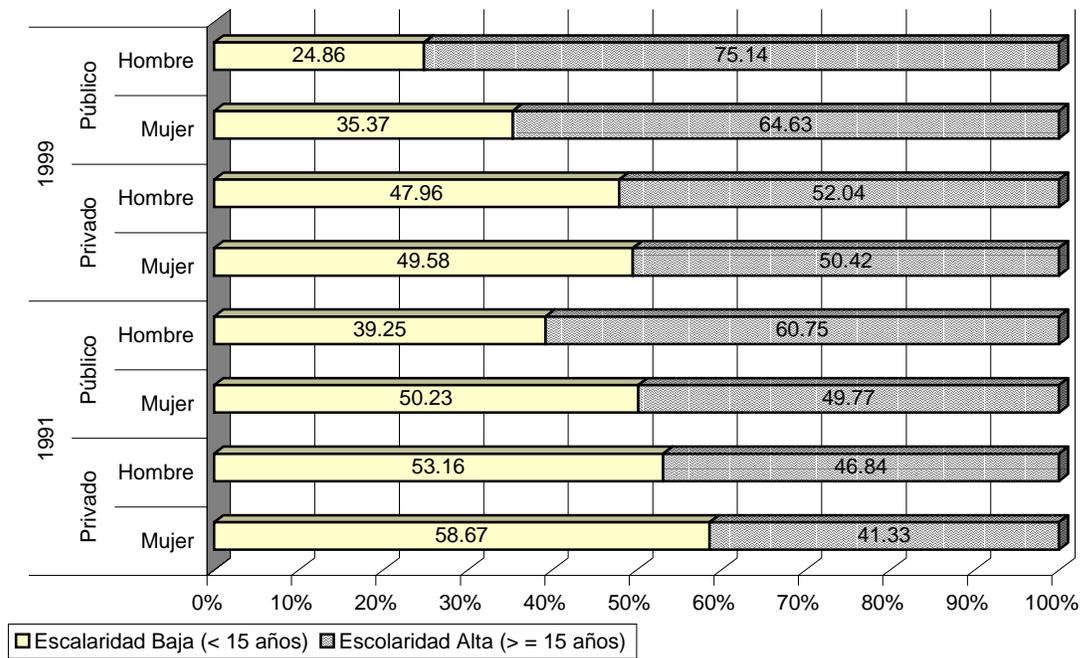
Con lo que respecta al sector público predominan los casados y los solteros han disminuido en la década. Cabe señalar que hay una mayor cantidad de separadas o viudas que de viudos en ambos sectores.

4.2.6. Escolaridad

La Gráfica 4.5. nos muestra una de las razones por las cuales en los niveles posbásicos hay menos mujeres que en los básicos. El 55% de las mujeres en 1991, tenían una escolaridad

baja, mientras que en el caso de los hombres era 45%²⁶. Para 1999, las diferencias por género continúan con una tendencia a disminuir. El número de profesores con escolaridad alta aumentó entre 1991 y 1999.

Gráfica 4.5. México. Escolaridad de los trabajadores de la educación según género y sector público y privado, 1991 y 1999



Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENE, ENECE, 1991-1999.

Los trabajadores de la educación en el sector público tiene más escolaridad que los del sector privado, independientemente del género. Por lo menos, dos de cada tres profesores tienen escolaridad alta en el sector público, mientras que en el sector privado la proporción sólo es el 50%.

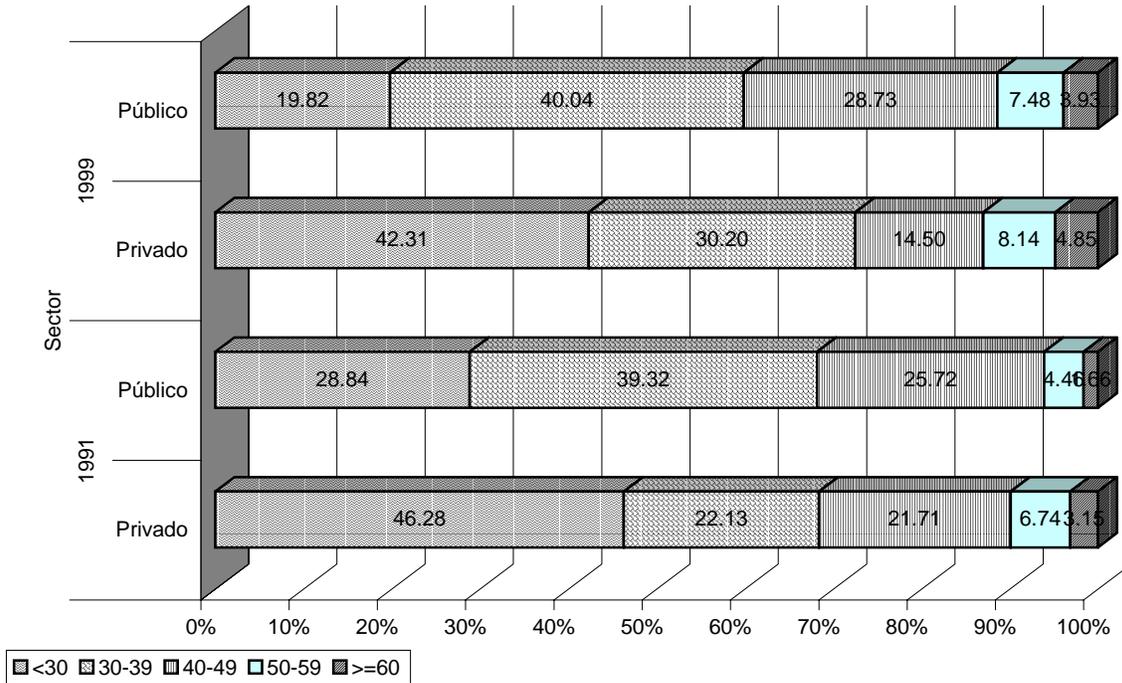
4.2.7. Distribución de edad

En el sector privado cuatro de cada diez profesores son menores de 30 años en los años noventa. Mientras que el grupo más numeroso en las escuelas públicas está entre 30 y 39 años. La proporción de profesores menores de 30 años disminuyó en las escuelas públicas, la pasar de 28.84% en 1991 a 19.82 en 1999. En esta variable, México se comporta como los países en desarrollo, en donde, la mayoría de los profesores tiene menos de 40 años en

²⁶ Para nuestra investigación consideramos escolaridad baja un nivel menor al promedio de escolaridad de los profesores, en este caso menos de 15 años, y escolaridad alta un nivel por lo menos 15 años de estudios.

México, siete de cada diez profesores tienen menos de 40 años.²⁷ Aunque, el porcentaje de profesores mayores de 50 años aumentó en la década (véase Gráfica 4.6).

Gráfica 4.6 México. Distribución de la edad de los trabajadores de la educación según género y sector público y privado, 1991 y 1999



Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENE, ENECE, 1991-1999.

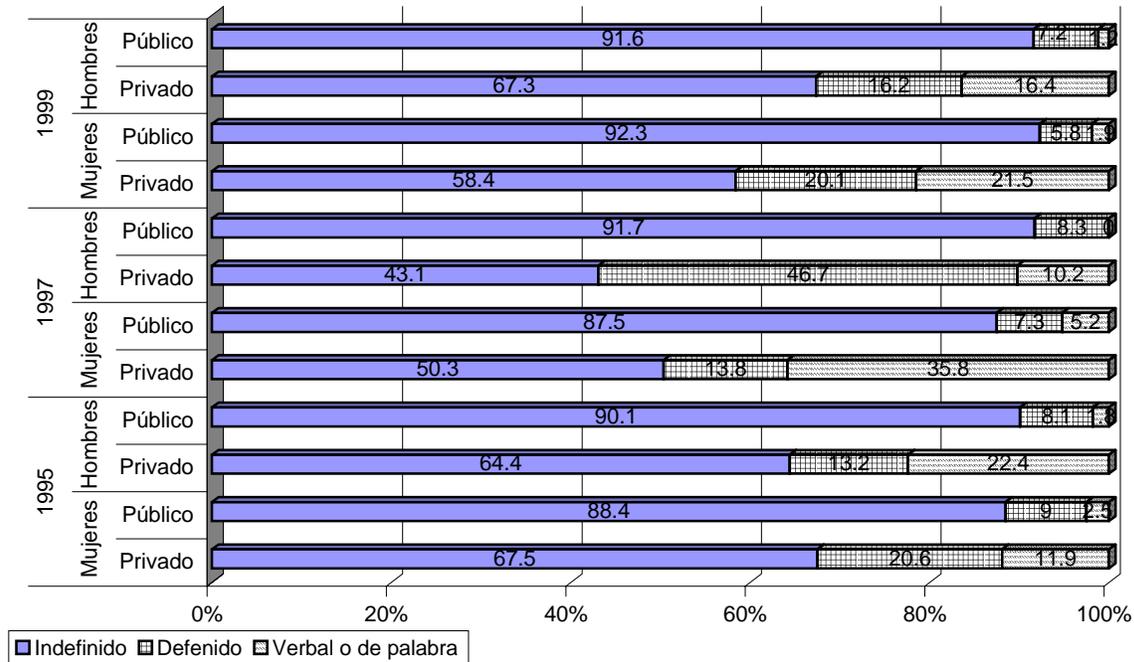
4.2.8. Tipo de contrato

El 90% de los profesores del sector público tiene contrato indefinido y no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres. Hay un ligero aumento en el porcentaje en la segunda mitad de los noventa. En el sector privado la situación es diferente, en 1995, las mujeres tenían un mayor porcentaje de contrato indefinido que los hombres, 67.5% frente a 64.4%; para 1999, los papeles se invierten. El 67.3% de los hombres tienen contrato indefinido frente a 58.4% de las mujeres en el sector privado. En cualquier caso, el profesor de la escuelas pública tiene una mayor estabilidad que en las escuelas privadas.

En general, de acuerdo con esta variable, la condición laboral de la mujer en el sector privado empeoró en los años noventa (ver gráfica 4.7).

²⁷ Sólo en el caso del sector público para 1999, la proporción es de 6 de cada 10, pero aún esta dentro de la tendencia mundial.

Gráfica 4.7 México. Tipo de contrato de los trabajadores de la educación según género y sector público y privado, 1995-1999.



Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENE, ENECE, 1991-1999.

4.2.9. Número de hijos.²⁸

Los profesores del sector privado tiene menos hijos que los del sector público. En las escuelas privadas, el 47% de los maestros no tienen hijos; mientras que en las públicas sólo 35%. En ambos sectores, las personas que no tiene hijos disminuyeron su proporción entre 1991-1999. El número de profesoras que tienen hijos aumentó en los noventa (ver Cuadro 4.9).²⁹ La diferencia entre los sectores se podría explicar, en parte, porque en el sector privado existe una mayor proporción de profesores menores a 30 años y solteros que en el sector público.³⁰

²⁸ Esta variable no se pudo separar por género, ya que en el caso de los hombres, su respuesta se clasifica como *system missing*.

²⁹ En el caso del sector público se encontró profesores que tienen hasta diez hijos, mientras que en el sector privado el número máximo de hijos fue de siete.

³⁰ Vid. *Supra*, edad y estado civil.

Cuadro 4.9. México. Número de hijos en los trabajadoras de la educación según sector público y privado, 1991-1999

Sector	Número de hijos	1991	1993	1995	1997	1999	Promedio década
Privado	0	51.2	50.4	51.0	50.4	36.6	47.92
	De 1 a 3	44.3	47.1	41.8	49.6	52.3	47.02
	4 o más	4.5	2.5	7.2	0.0	11.1	5.06
	Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100
Público	0	35.3	36.7	35.6	40.8	27.0	35.09
	De 1 a 3	56.6	52.3	53.2	54.0	60.5	55.32
	4 o más	8.1	11.0	11.2	5.2	12.5	9.59
	Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENE, ENECE, 1991-1999.

4.3. La teoría de la segmentación de mercado y la teoría de las diferencias compensatorias adaptadas al mercado de los trabajadores de la educación.

Lo expuesto en el capítulo anterior no las podemos aplicar totalmente al mercado laboral docente debido a los datos que observamos líneas arriba. Por lo tanto, realizaremos una adecuación para distinguir cuando hay segmentación o diferencias compensatorias en el mercado de los maestros.

Al mercado docente lo dividiremos en sector público y en sector privado. Consideramos que el factor de la tecnología, a diferencia que en la teoría de la segmentación, no es un determinante de contratación para ningún sector.³¹ Aquí hablamos de una diferenciación institucional, no tecnológica. El sector público tiene mejores condiciones de mercado que el sector privado. Las características personales de los docentes no permiten diferenciar al sector público del privado.³²

En el mercado docente habrá segmentación si:

- Hay movilidad unidireccional, es decir, los profesores del sector privado desean ingresar al sector público, pero no pueden porque hay barreras institucionales. En cambio, los profesores del sector público si pueden ingresar al sector privado, pero no desean hacerlo.
- Los profesores del sector público obtienen mayores ingresos que los del sector privado.

³¹ Consideremos que el manejo de tecnología en ambos sectores es relativamente homogéneo y, por tanto, no es un determinante para que un profesor se desempeñe en el sector público o en el sector privado.

³² El tipo de segmentación que se propuso en el capítulo 3 establece que en el mercado secundario solamente hay personas con las peores características personales y en el mercado primario están los mejores trabajadores. En el caso de los profesores, en ambos sectores se pueden encontrar a los que tienen experiencia laboral alta o que tienen estudios de posgrado. Es decir, tanto el sector privado como el público presentan heterogeneidad en las características personales.

En cambio, habrá diferencias compensatorias si:

- ✚ Hay movilidad perfecta, es decir, los profesores eligen en que sector trabajar y no hay barreras para ingresar.
- ✚ Los profesores del sector privado obtienen un salario mayor que en el sector público.

4.4. Conclusiones

Con base en la información presentada podemos concluir lo siguiente: los trabajadores de la educación tienen, en promedio, mejores características personales y de mercado que los otros trabajadores en México durante lo noventa.

Los profesores tienen mayor escolaridad y capacitación que el resto de la fuerza laboral. Los maestros trabajan 15 horas menos a la semana que los otros trabajadores ocupados.³³ La principal fuente de trabajo de los profesores es el sector público, mientras que para los otros trabajadores es el sector privado. El 90% de los profesores tienen aguinaldo, vacaciones pagadas y SAR y en el caso de los otros trabajadores sólo el 35%. Los docentes cuentan con una mayor proporción de seguridad social. La profesión docente es mayoritariamente femenil, dos de cada tres profesores son mujeres. En cambio en los otros trabajadores dos de cada tres trabajadores son hombres.

El sector público ofrece mayor estabilidad en el empleo y mejores condiciones laborales que el sector privado a los docentes. En el sector público no se observan diferencias significativas en las condiciones de trabajo entre el hombre y la mujer; en cambio, en el sector privado la mujer tiene desventajas en comparación con el hombre.

³³ Este dato sólo toma en cuenta el tiempo de su jornada laboral. Algunos profesores se llevan exámenes y tareas a casa para calificarlos, preparan tema en horas fuera de su horario de trabajo, dedican tiempo a la investigación, preparación de material didáctico etc, pero son datos que no tenemos disponibles para su cuantificación y por tanto no lo tomamos en cuenta.

“El salario es el indicador más obvio de la condición del trabajador asalariado. En el caso de los educadores mexicanos es también el vínculo de sujeción al Estado, a su política educativa y a sus prioridades acerca del gasto público. Sin embargo, hay que decir que si el salario es uno de los principales componentes del régimen de asalariado, no es el único...entran en juego otros elementos: la política de contratación, la regulación del flujo de oferta de este grupo de trabajadores, el número de educadores desempleados o subempleados, los obstáculos de una mayor capacitación...”

Hugo Aboites
UAM-Xochimilco

5. EL SALARIO DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO, 1991-1999.

En el capítulo anterior analizamos las condiciones personales y de mercado de los maestros. Dejamos intencionalmente fuera de la exploración al salario. Consideramos que merece ser estudiado a detalle de manera separada. A lo largo del capítulo 4 se respondieron de manera implícita algunas preguntas de investigación, pero debemos realizar una estática comparativa, es decir, cómo afecta una variable a otra variable manteniendo todo lo demás constante. Por ejemplo, cómo afecta la escolaridad al ingreso de los maestros con la misma experiencia, capacitación, tipo de contrato, género y horas trabajadas.

Para poder realizar lo anterior tenemos que hacer uso de la econometría. Por lo tanto, el objetivo del presente capítulo es estimar el efecto real de cada de las variables, consideradas como personales y de mercado, sobre la variabilidad en los ingresos laborales de los maestros.

5.1. Preguntas de investigación.

1. ¿Cómo han evolucionado los salarios de los trabajadores de la educación con respecto al resto de trabajadores con las mismas condiciones de trabajo?
2. ¿Existe discriminación salarial en esta ocupación?
3. ¿Cuál es el efecto del nivel de la escolaridad, la capacitación y la experiencia laboral en el ingreso de los trabajadores de la educación?
4. ¿Existe segmentación o diferencias compensatorias en el mercado laboral de los trabajadores de la educación?

5.2. Hipótesis

Hipótesis de la pregunta 1: Los salarios relativos de los trabajadores de la educación son significativamente mayores que los del resto de trabajadores en México con las mismas condiciones de trabajo.¹

Hipótesis de la pregunta 2: La discriminación salarial a favor del hombre se explica porque la mujer profesora se encuentra en un mercado secundario y el hombre profesor en un mercado primario.

Hipótesis de la pregunta 3: El rendimiento a un año de capacitación es mayor que el correspondiente rendimiento a un año de educación formal y éste es mayor que el rendimiento de un año adicional de experiencia laboral.²

Hipótesis de la pregunta 4: En el mercado laboral docente existe una segmentación de mercado entre el sector privado y el sector público.

5.3. Operacionalidad de las hipótesis³

5.3.1. El modelo econométrico

En esta sección presentaremos el modelo econométrico diseñado para responder la primera pregunta de investigación. El modelo de regresión lineal múltiple semilogarítmico para 1991 y 1993, consistirá en la siguiente ecuación:⁴

$$\ln \text{ingrea} = \beta_1 + \beta_2 \text{sexo} + \beta_3 \text{maestros} + \beta_4 \text{esc} + \beta_5 \text{explab} + \beta_6 \text{tam2} + \beta_7 \text{tam3} + \beta_8 \text{tam4} + \beta_9 \text{posi3} + \beta_{10} \text{posi5} + \beta_{11} \text{hs} + \beta_{12} \text{publico} + \beta_{13} \text{cap} + \beta_{14} \text{probocu} + u$$

En donde:

Variable Dependiente:

$\ln \text{ingrea}$: logaritmo natural del ingreso real por hora trabajada⁵

¹ Cf. Gladys López-Acevedo, "Incentivos y desarrollo profesional de los profesores en las escuelas mexicanas" en *El trimestre económico*, vol. LXIX, no. 275, 2002, FCE, México, p. 389-434.

² Nora Garro Borbonaro e Ignacio Llamas Huitrón, "El rendimiento de la escolaridad, la capacitación y la experiencia laboral de los trabajadores del Area Metropolitana de Monterrey" en *Ensayos*, UANL, vol. XIV, no. 1, mayo de 1995, p. 79-106.

³ Para conocer la base de datos y algunas cuestiones metodológicas que se utilizaron se puede consultar el capítulo 4.

⁴ Para una explicación más detallada de este modelo econométrico se puede ver en el Anexo 2. En este caso proponemos un modelo para 1991 y 1993, y otro para 1995 en adelante debido a que consideramos que el tipo de contrato es importante en la determinación del ingreso, pero este dato sólo lo tenemos a partir de 1995. Para los años anteriores, se utilizó el tamaño del establecimiento empleador, por cuanto resultó altamente correlacionado con el tipo de contrata

VARIABLES INDEPENDIENTES:

sexo: variable dummy para el género (grupo base: mujeres)
 maestros: 1= trabajadores de la educación; 0= otros trabajadores
 esc: años de escolaridad formal institucionalizada
 explab: variable proxy del concepto “cantidad invertida en educación a través del proceso de experiencia en el mercado de trabajo”, representada por los “años en el mercado de trabajo”, tal como los define Mincer: edad-escolaridad-6
 tam2: 1= empresa pequeña; 0= otras (grupo base: microempresa)
 tam3: 1= empresa mediana; 0= otras
 tam4: 1= empresa grande; 0= otras
 posi3: 1= cuentapropistas; 0= Otros (grupo base: otras posiciones)
 posi5: 1= asalariado; 0= otros
 hs: número de horas trabajadas a la semana
 público: 1=público; 0= privado
 cap: 1= ha tomado cursos de capacitación; 0= no ha tomado cursos de capacitación
 probocu: probabilidad de estar ocupado⁶

Para el período 1995-1999, proponemos la siguiente regresión para la primera pregunta:

$$\ln \text{ingrea} = \beta_1 + \beta_2 \text{ sexo} + \beta_3 \text{ maestros} + \beta_4 \text{ esc} + \beta_5 \text{ explab} + \beta_6 \text{ tam2} + \beta_7 \text{ tam3} + \beta_8 \text{ tam4} + \beta_9 \text{ posi3} + \beta_{10} \text{ posi5} + \beta_{11} \text{ hs} + \beta_{12} \text{ con1} + \beta_{13} \text{ con2} + \beta_{14} \text{ publico} + \beta_{15} \text{ cap} + \beta_{16} \text{ probocu} + u$$

En donde:

Variable Dependiente:

lningrea: logaritmo natural del ingreso real por hora trabajada

VARIABLES INDEPENDIENTES:

sexo: 1= hombres; 0= mujeres
 maestros: 1= trabajadores de la educación; 0= otros trabajadores
 esc: años de escolaridad
 explab: experiencia laboral
 tam2: 1= empresa pequeña; 0= otras (grupo base: microempresa)
 tam3: 1= empresa mediana; 0= otras
 tam4: 1= empresa grande; 0= otras
 posi3: 1= cuentapropistas; 0= Otros (grupo base: otras posiciones)
 posi5: 1= asalariado; 0= otros
 hs: número de horas trabajadas a la semana
 con1: 1= contrato indefinido; 0= otros (grupo base: contrato verbal o de palabra)

⁵ Para los datos manejados en este capítulo, el salario se deflactó con el Índice de Nacional de Precios al Consumidor (2002=100) que proporciona el Banco de México.

⁶ Para la explicación de esta variable véase el Anexo 2.

con2: 1= contrato definido; 0= otros

público: 1=público; 0= privado

cap: 1= ha tomado cursos de capacitación; 0= no ha tomado cursos de capacitación

probocu: probabilidad de estar ocupado

En ambas regresiones si realizamos la prueba de significancia parcial de los coeficientes de regresión y si aceptamos la hipótesis nula (H_0); ello implica que los trabajadores de la educación, en promedio, ganan lo mismo que los otros trabajadores con las mismas competencias laborales. Si rechazamos la hipótesis nula esto nos indica que los trabajadores de la educación ganan más o menos que el resto de los trabajadores, según el signo positivo o negativo del correspondiente coeficiente de regresión estimado.

Para las preguntas 2 y 3 proponemos el siguiente modelo:

$$\begin{aligned} \ln \text{ingrea} = & \beta_1 + \beta_2 \text{ sexo} + \beta_3 \text{ esc} + \beta_4 \text{ explab} + \beta_5 \text{ superior} + \beta_6 \text{ media} + \beta_7 \text{ secun} + \\ & \beta_8 \text{ primaria} + \beta_9 \text{ kinder} + \beta_{10} \text{ publico} + \beta_{11} \text{ medigran} + \beta_{12} \text{ hs} + \beta_{13} \text{ cap} + \beta_{14} \text{ sexesc} \\ & + \beta_{15} \text{ sexsup} + \beta_{16} \text{ sexmedia} + \beta_{17} \text{ sexsecun} + \beta_{18} \text{ sexpri} + \beta_{19} \text{ sexkin} + \beta_{20} \text{ sexpub} + \\ & \beta_{21} \text{ sexcap} + \text{probocu3} + u \end{aligned}$$

donde:

Variable Dependiente:

lningrea: logaritmo natural del ingreso real por hora trabajada de los trabajadores de la educación

Variables independientes:

sexo: 1= hombres; 0= mujeres

esc: años de escolaridad

explab: experiencia laboral

superior: 1= si es profesor de educación superior; 0= Otro (Grupo base: otros profesores)

media: 1= si es profesor de media superior; 0= Otro

secun: 1= si es profesor de educación media; 0= Otro

Primaria: 1= si es profesor de primaria; 0= Otro

Kinder: 1= si es profesor de pre-escolar; 0= Otro

Público: 1= Si es profesor de escuela pública; 0 = Si es profesor de escuela privada

Medigran: 1= Si es profesor de escuela mediana o grande; 0 = Si es profesor de escuela micro o pequeña

hs: número de horas trabajadas a las semana

cap: 1= ha tomado cursos de capacitación; 0= no ha tomado cursos de capacitación

sexesc: Variable de interacción de sexo por esc

sexsup: Variable de interacción de sexo por superior

sexmedia: Variable de interacción de sexo por media

sexsecun: Variable de interacción de sexo por secun

sexpri: Variable de interacción de sexo por primaria

sexkin: Variable de interacción de sexo por kinder

sexpub: Variable de interacción de sexo por publico

sexcap: Variable de interacción de sexo por cap

probocu3: probabilidad de estar ocupado como trabajador de la educación.

En el caso de la pregunta 2, si aceptamos la hipótesis nula (H_0) implica que la mujer profesora gana lo mismo que un hombre profesor con las mismas condiciones de trabajo. Si rechazamos la hipótesis nula esto nos indica que el hombre profesor gana más o menos que la mujer profesora, según el signo positivo o negativo del correspondiente coeficiente de regresión estimado.

En el caso de la pregunta 3, se realizan tres pruebas de significancia para cada uno de los coeficientes de segregación de las variables escolaridad, experiencia laboral y capacitación. Además, para efectos comparativos, se harán tres pruebas del tipo

$$H_0: \beta_i = \beta_j$$

$$H_1: \beta_i \neq \beta_j$$

Comparando los coeficientes de estas tres variables. La prueba estadística es t de student, de la forma:

$$t_{calculada} = \frac{\beta_i - \beta_j}{\sqrt{\text{var}(\beta_i) + \text{var}(\beta_j) - 2\text{cov}\beta_i\beta_j}}$$

Para la pregunta 4 proponemos el siguiente modelo:

$$\begin{aligned} \ln\text{ingrea} = & \beta_1 + \beta_2 \text{ pub1} + \beta_3 \text{ pub2} + \beta_4 \text{ pub4} + \beta_5 \text{ pub5} + \beta_6 \text{ pub6} + \beta_7 \text{ pub7} + \beta_8 \text{ pub8} + \\ & + \beta_9 \text{ priv1} + \beta_{10} \text{ priv2} + \beta_{11} \text{ priv4} + \beta_{12} \text{ priv5} + \beta_{13} \text{ priv6} + \beta_{14} \text{ priv7} + \beta_{15} \text{ priv8} + \\ & + \beta_{16} \text{ hs} + \beta_{17} \text{ condefin} + \beta_{18} \text{ medigra} + \beta_{19} \text{ cap} + u \end{aligned}$$

Variable Dependiente:

lningrea: logaritmo natural del ingreso real por hora trabajada de los trabajadores de la educación

Variables independientes:

Pub1: 1= profesores que laboran en el sector público, con escolaridad alta, experiencia alta y son mujeres; 0= Otro. (grupo base: profesores que laboran en el sector público, con escolaridad alta, experiencia baja y que son mujeres)⁷

⁷ La escolaridad y experiencia laboral alta la consideramos cuando los maestros están por arriba del promedio de cada año. Cuando es escolaridad y experiencia laboral baja es que se encuentran por debajo del promedio. Los valores que consideramos son los siguientes:

variable	1991	1993	1995	1997	1999
Experiencia laboral	15.31	14.84	13.87	15.13	16.31
Escolaridad	14.26	14.48	14.34	14.68	14.81

Pub2: 1= profesores que laboran en el sector público, con escolaridad baja, experiencia alta y son mujeres; 0= Otro.

Pub4: 1= profesores que laboran en el sector público, con escolaridad baja, experiencia baja y son mujeres; 0= Otro.

Pub5: 1= profesores que laboran en el sector público, con escolaridad alta, experiencia alta y son hombres; 0= Otro.

Pub6: 1= profesores que laboran en el sector público, con escolaridad baja, experiencia alta y son hombres; 0= Otro.

Pub7: 1= profesores que laboran en el sector público, con escolaridad alta, experiencia baja y son hombres; 0= Otro.

Pub8: 1= profesores que laboran en el sector público, con escolaridad baja, experiencia baja y son hombres; 0= Otro.

Priv1: 1= profesores que laboran en el sector privado, con escolaridad alta, experiencia alta y son mujeres; 0= Otro. (grupo base: profesores que laboran en el sector privado, con escolaridad alta, experiencia baja y que son mujeres)

Priv2: 1= profesores que laboran en el sector privado, con escolaridad baja, experiencia alta y son mujeres; 0= Otro.

Priv4: 1= profesores que laboran en el sector privado, con escolaridad baja, experiencia baja y son mujeres; 0= Otro.

Priv5: 1= profesores que laboran en el sector privado, con escolaridad alta, experiencia alta y son hombres; 0= Otro.

Priv6: 1= profesores que laboran en el sector privado, con escolaridad baja, experiencia alta y son hombres; 0= Otro.

Priv7: 1= profesores que laboran en el sector privado, con escolaridad alta, experiencia baja y son hombres; 0= Otro.

Priv8: 1= profesores que laboran en el sector privado, con escolaridad baja, experiencia baja y son hombres; 0= Otro.

hs: número de horas trabajadas a la semana

condefin: 1= contrato indefinido o de tiempo determinado; 0= contrato verbal o de palabra

medigra: 1 = si trabaja en empresa mediana o grande; 0= si trabaja en micro o pequeña empresa

cap: 1= ha tomado cursos de capacitación; 0= no ha tomado cursos de capacitación

En este caso se realizarán ocho comparaciones de dos coeficientes de segregación, de la siguiente manera:

(β_2 y β_9)

(β_3 y β_{10})

(β_4 y β_{11})

(β_5 y β_{12})

(β_6 y β_{13})

(β_7 y β_{14})

(β_8 y β_{15})

El resultado de la resta se interpretará de la siguiente manera:

- i) Si el resultado es menor que cero, es que existe diferencias compensatorias para ese grupo de profesores entre el sector público y privado. Esto es, que los

- maestros del sector privado, obtienen un salario que les permite compensar las ventajas que ofrece el sector público
- ii) Si el resultado es igual a cero, es que no hay diferencias en el ingreso entre un profesor del sector público y el del sector privado en ese grupo.⁸
 - iii) Si el resultado es mayor a cero, es que existe segmentación de mercado en ese grupo de profesores entre el sector público y privado. En otras palabras, los maestros del sector público tienen mejores salarios y condiciones de trabajo.

5.4. Resultados

En cuadro 5.1. se presentan las medias de las variables utilizadas en la regresión de la primera pregunta. Analizaremos los salarios de los profesores por sector público y privado y género. En la Gráfica 5.1 se puede observar que el ingreso real promedio por hora de los profesores es mayor que el de los otros trabajadores durante la década. Antes de la crisis de 1994, el salario de los profesores creció a un mayor ritmo, una posible explicación es la implementación de la Carrera Magisterial que entró en vigor en el ciclo escolar 1992-1993 y que buscaba, en otras cosas, el mejoramiento del ingreso de los maestros.⁹

Cuadro 5.1. México. Población ocupada. Promedio de las variables dependientes e independientes de la función de ingresos de la primera pregunta de investigación, 1991-1999

Variables	1991	1993	1995	1997	1999
INGXHSRE	26.2624	28.3244	18.1443	19.2799	15.1704
LNINGREA	2.993	3.0588	2.4249	2.5553	2.2383
SEXO	0.6600	0.6500	0.6800	0.6500	0.6700
Maestros	0.0436	0.0384	0.0338	0.0383	0.0323
esc	9.0200	9.1000	7.2900	8.5424	7.7337
explab	18.9775	18.7011	21.0500	20.5326	21.3763
tam2	0.1234	0.1244	0.0908	0.1086	0.1018
tam3	0.0388	0.0321	0.0237	0.0443	0.0214
tam4	0.3309	0.3285	0.2136	0.2913	0.2364
posi3	0.1662	0.1673	0.2489	0.1884	0.2397
posi5	0.6745	0.6612	0.5155	0.6317	0.5534
hs	40.2167	40.3210	41.3244	43.3129	42.8222
sexexp	12.9815	12.6050	14.7050	13.6053	14.6601
público	0.2000	0.1675	0.1148	0.1449	0.1147
cap	0.2695	0.3081	0.2208	0.2842	0.2229
con1	n/a	n/a	0.3494	0.4041	0.3048
con2	n/a	n/a	0.0517	0.0590	0.04917
probocu	0.9916	0.9927	0.9429	0.9725	0.9828

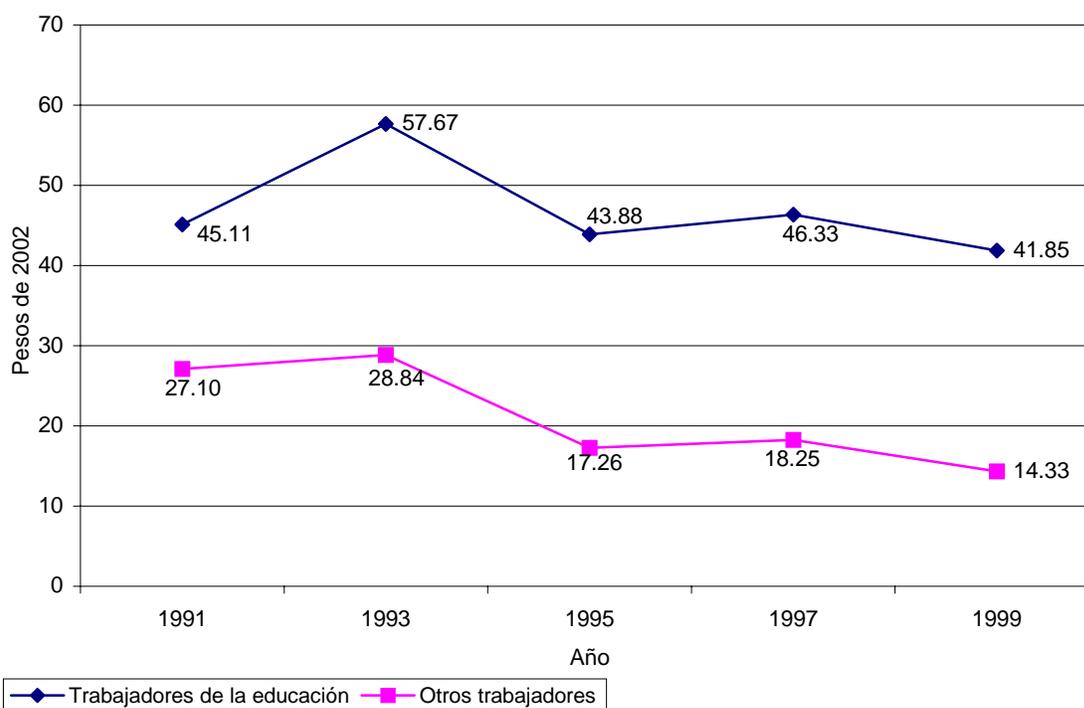
⁸ De darse esta situación no implicaría que haya un sólo mercado para los profesores. En el sector público docente hay sindicatos, lo cual provoca la existencia de un mercado protegido. En cambio, en el sector privado de los maestros, en su mayoría, no hay sindicatos lo que implica que es un mercado desprotegido.

⁹ Para mayor detalle se puede consultar el artículo de Janette Góngora Soberanes, “¿Carrera magisterial emergente? o El magisterio a la carrera.” en *El Cotidiano*, noviembre-diciembre, 1992, año 8, n. 51, p. 31-33.

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENE y ENECE, 1991-1995.

Sin embargo, los datos muestran que este programa sólo funcionó un año. En la segunda mitad de los noventa, la tendencia es hacia una disminución del salario. Inclusive en 1999, el profesor ganó 7.2% menos que en 1991, aunque, esta caída fue menor que la del salario de los otros trabajadores (-47.67%). Es decir, el ingreso de ambos grupos presenta la misma tendencia en los años noventa, pero los profesores tienen un mercado más protegido¹⁰.

Gráfica 5.1. México. Ingreso real promedio por hora de los trabajadores de la educación y otros trabajadores, 1991-1999



Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENE y la ENECE de 1991, 1993, 1995, 1999.

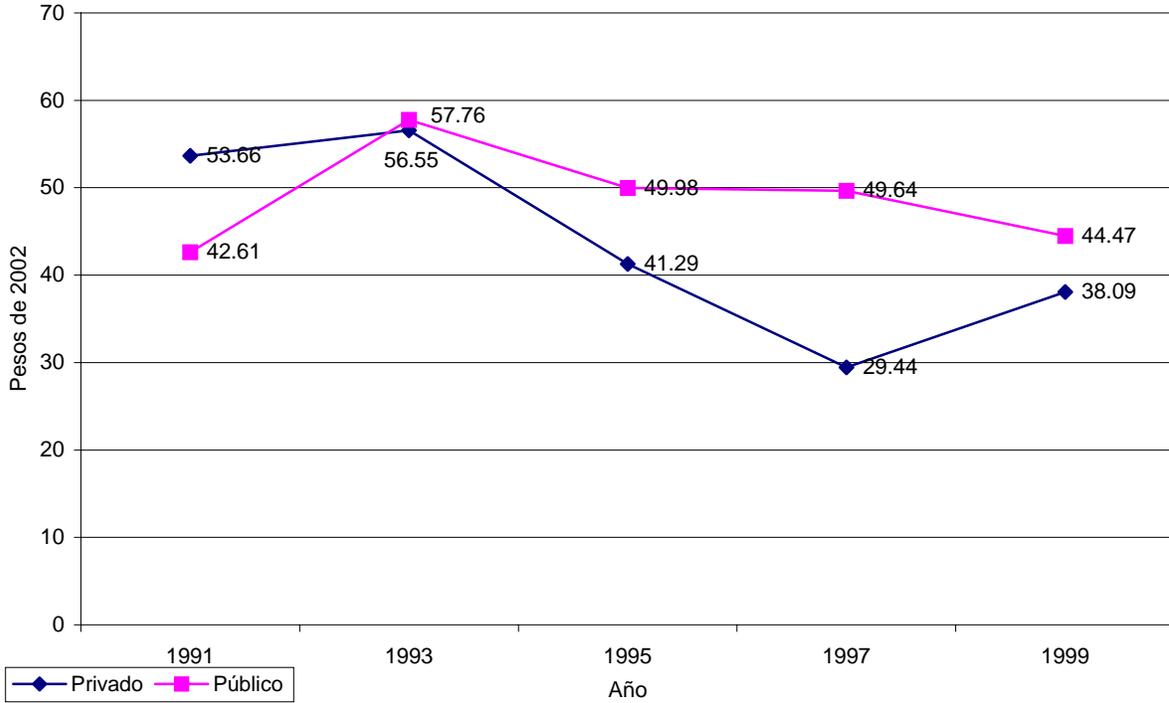
A principios de la década, los profesores del sector público ganaban menos que los del sector privado. A partir de 1993, la situación cambia. Los profesores del sector privado tuvieron un aumento de su ingreso, pero en menor proporción que los del sector público. La crisis económica de 1994 afectó a ambos grupos, pero en menor medida a los del sector público. A finales de los años noventa, el sector privado aún no recuperaba el ingreso que tenía en 1991, su salario cayó en 29% en la década, mientras que el del sector público aumentó en 4.3% (ver Gráfica 5.2).

El ingreso de las profesoras es menor al del profesor durante los noventa. Sin embargo, la brecha salarial disminuyó. En 1991, el hombre, en promedio, ganó siete pesos reales más que la mujer; para 1999, fueron sólo 4 pesos más. Cabe destacar que en 1993, la diferencia

¹⁰ Una explicación a esta situación es la existencia de sindicatos en el mercado de los profesores.

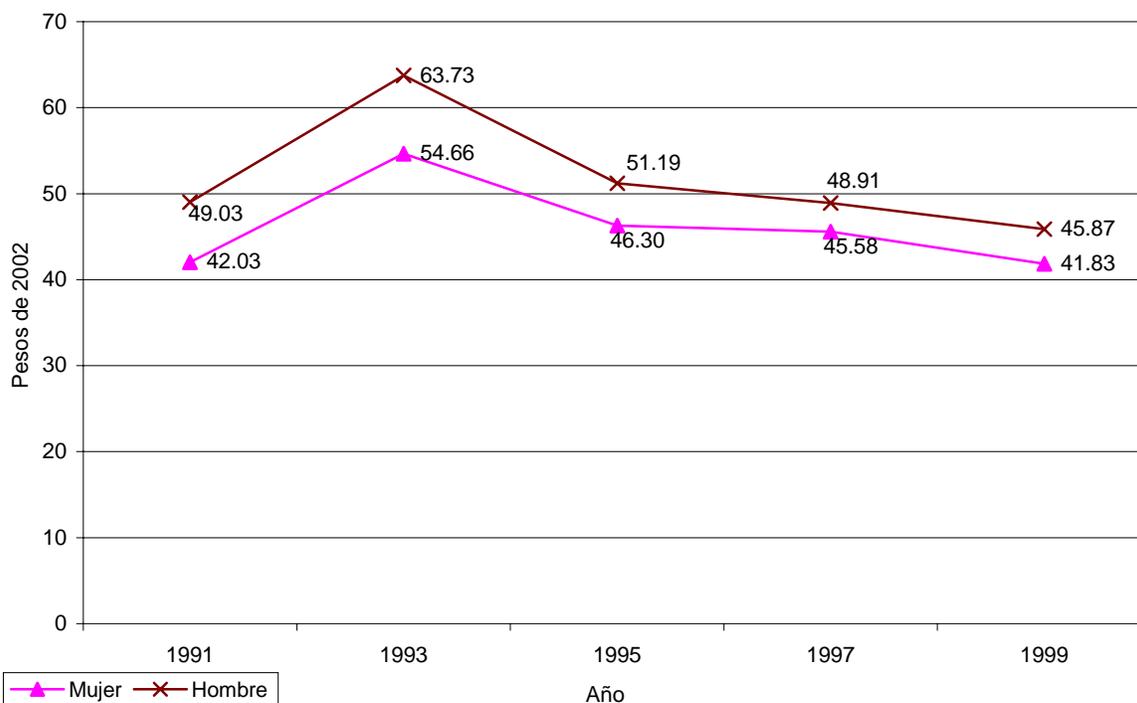
de salarios fue de 9 pesos, lo cual nos podría indicar que la Carrera Magisterial benefició, en un inicio, en mayor medida al hombre (ver Gráfica 5.3).

Gráfica 5.2. México. Promedio de ingreso real por hora de los trabajadores de la educación para el sector público y privado, 1991-1999



Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENE y la ENECE de 1991, 1993, 1995, 1999

Gráfica 5.3. México. Ingreso real promedio por hora de los trabajadores de la educación según género, 1991-1999



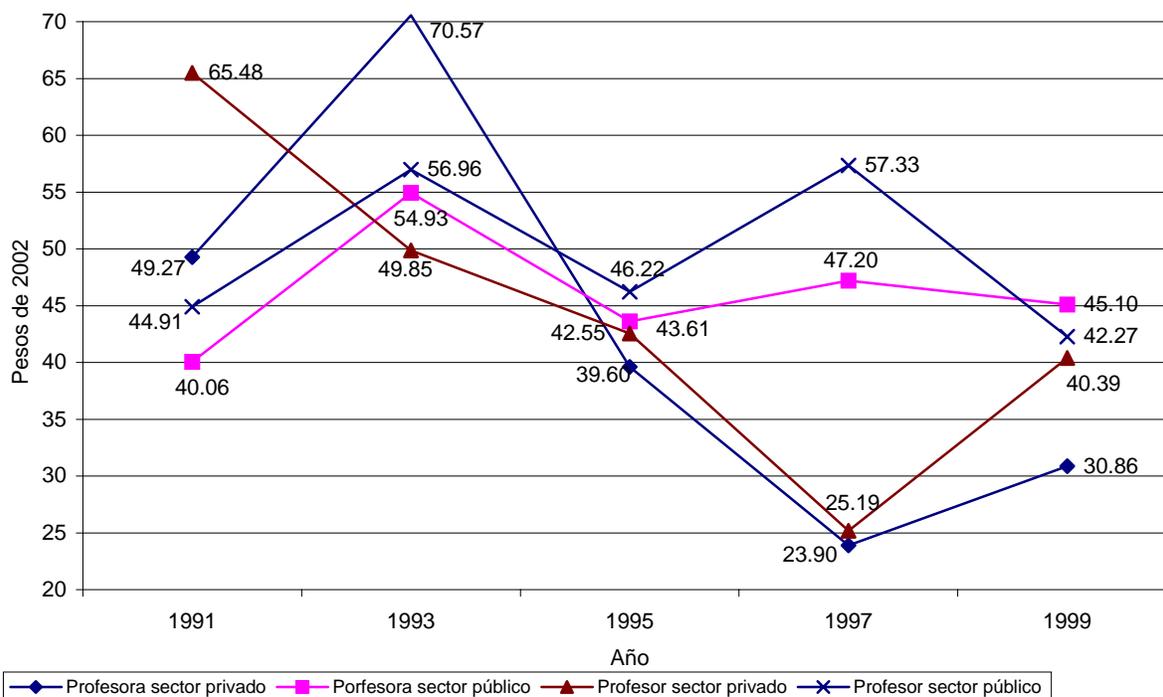
Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENE y la ENECE de 1991, 1993, 1995, 1999

El sector público muestra una mayor estabilidad en sus ingresos que el sector privado, independientemente del género. La Gráfica 5.4. muestra el salario por género y sector público y privado de los docentes. El profesor del sector privado ganaba más que cualquier grupo en 1991, pero en 1999 es la maestra del sector público la que gana más. La profesora del sector privado es la que obtuvo el mayor salario en todo el período al ganar 70.57 pesos por hora en 1993. Sin embargo, también es la que presenta mayor fluctuación en su salario.

En época de crisis, el salario de la profesora cae más que el del profesor en los dos sectores.¹¹ También en época de crisis, la diferencia salarial entre los cuatro grupos es la menor que en cualquier otro período. A partir de 1995, la profesora del sector privado es la que menos gana de los cuatro grupos. Inclusive, en 1999, la profesora del sector público ganó 14.24 pesos más que su contraparte en el sector privado (ver Gráfica 5.4).

Gráfica 5.4. Ingreso real promedio por hora de los trabajadores de la educación según género y sector público y privado, 1991-1999

¹¹ En 1993, el profesor ganaba 2.03 pesos más que la profesora en el sector público; para 1995, la diferencia aumentó a 2.61 pesos. En el caso del sector privado, la diferencia salarial pasó de 20 pesos a favor de la mujer a 2.95 pesos a favor del hombre en el mismo período. Es decir, en épocas de crisis el salario del trabajador de la educación cae, pero el de la mujer cae más que el del hombre.



Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENE y la ENECE de 1991, 1993, 1995, 1999

Estos datos analizados nos aportan información importante, pero como comentamos al inicio del capítulo, tenemos que hacer comparaciones, teniendo en cuenta similares características personales y de mercado. A continuación hacemos el análisis de las regresiones, el cual permite dichas comparaciones.

5.4.1. ¿Están mal remunerados los profesores? (Primera Hipótesis)

Los resultados de la regresión pertinente, se muestran en el Cuadro 5.2. El R^2 es de 28% en promedio, lo cual indica que aún queda sin explicar el 72% de las variaciones en el ingreso. Este resultado indica que existen otras variables no incluidas en el modelo utilizado que influyen significativamente sobre el ingreso laboral.¹² Solamente cinco variables fueron estadísticamente no significativas en las cinco muestras.¹³ Por cuestiones de nuestro tema de investigación, nos centraremos en los resultados de la variable maestros. Cabe señalar, que el R^2 obtenido es similar a los obtenidos en investigaciones de varios países y regiones del mundo y que, al igual que en estas, los coeficientes de las variables escolaridad, experiencia laboral y capacitación son estadísticamente significativos.¹⁴

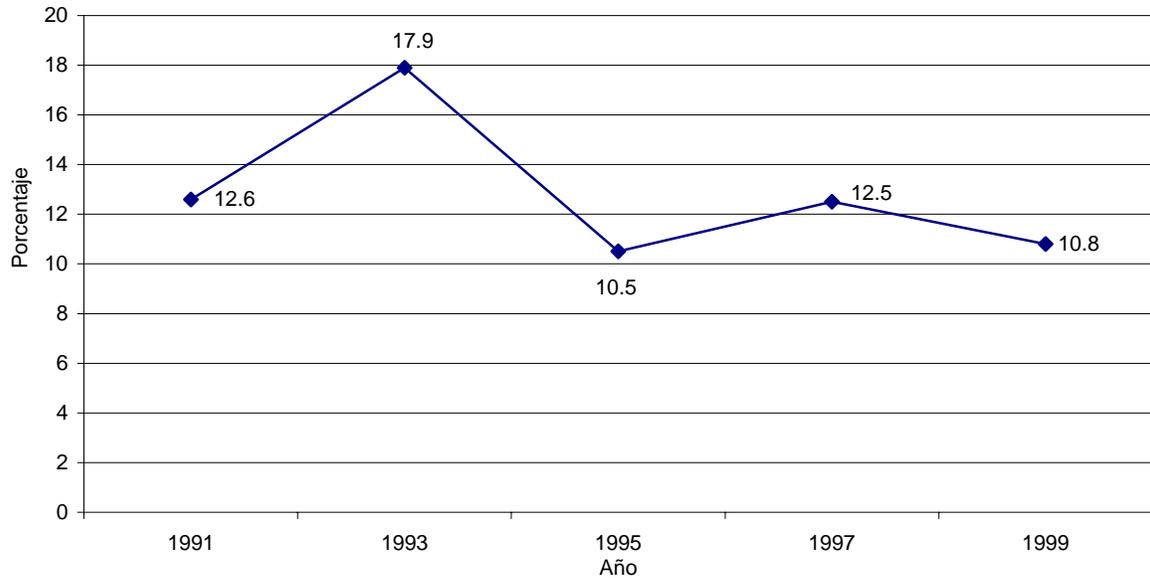
¹² Gary Becker establece que una de esas variables es la habilidad innata. Gary Becker, *Human Capital*, 1993, The University of Chicago Press, tercera edición citado en Nora Garro e Ignacio Llamas, "El rendimiento de la escolaridad, la capacitación y la experiencia laboral de los trabajadores del Área Metropolitana de Monterrey" en *Ensayos*, UANL, Vol. XIV, mayo, 1995, No. 1, p. 97.

¹³ La variable no significativa para 1991 y 1993 fue Público. Esto es, esta variable no difiere del sector base en cuanto al nivel promedio de salarios. Otra variable no significativa fue Posi5 para 1995, esta variable agrupa a los asalariados, por lo cual se concluye que los ingresos laborales de esta categoría no difieren del de las Otras posiciones en el trabajo. Las variables posi3, con2 y explab son no significativas para 1997.

¹⁴ *Idem.*

La variable Maestros resultó significativa desde el punto de vista estadístico para los cinco años. Por lo tanto, rechazamos la hipótesis nula. Es decir, los trabajadores de la educación ganan más que el resto de trabajadores con las mismas competencias laborales. La tasa de rendimiento estimadas se pueden observar en la Gráfica 5.5.

Gráfica 5.5. México. Diferencial salarial en favor de los trabajadores de la educación con respecto al otros trabajadores, 1991-1999



Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENE y la ENECE de 1991, 1993, 1995, 1999

Cuadro 5.2

México. Coeficientes estimados de las función semilogarítmica de ingresos reales por hora trabajada, 1991-1999.*

Variables	1991				1993				1995				1997				1999			
	B	Std. Error	t	Sig.	B	Std. Error	t	Sig.	B	Std. Error	t	Sig.	B	Std. Error	t	Sig.	B	Std. Error	t	Sig.
Constante	2.07400	0.178	11.656	0.000	2.29000	0.270	8.491	0.000	-4.081000	0.246	-16.615	0.000	-7.007	0.914	-7.670	0.000	-16.618	0.568	-29.236	0.000
Sexo (Base mujeres)	0.20500	0.009	23.152	0.000	0.19800	0.013	15.409	0.000	0.174000	0.010	17.780	0.000	0.174	0.024	7.103	0.000	0.087	0.009	9.412	0.000
Maestros (Base Otros trabajadores)	0.12600	0.023	5.380	0.000	0.17900	0.033	5.383	0.000	0.105000	0.025	4.264	0.000	0.125	0.061	2.035	0.042	0.108	0.023	4.800	0.000
esc	0.06980	0.001	57.396	0.000	0.07986	0.002	45.518	0.000	0.074960	0.001	58.605	0.000	0.076	0.003	24.933	0.000	0.084	0.001	68.648	0.000
explab	0.01011	0.000	29.814	0.000	0.01184	0.001	22.653	0.000	-0.003056	0.001	-5.804	0.000	0.002	0.001	1.459	0.145	-0.005	0.000	-11.545	0.000
tam2 (Base microempresas)	0.12300	0.012	9.963	0.000	0.14800	0.020	7.496	0.000	0.151000	0.016	9.236	0.000	0.075	0.038	1.946	0.052	0.177	0.015	11.655	0.000
tam3	0.10500	0.021	4.940	0.000	0.19700	0.031	6.334	0.000	0.093540	0.027	3.439	0.001	0.173	0.054	3.195	0.001	0.232	0.028	8.254	0.000
tam4	0.10500	0.013	8.023	0.000	0.15600	0.018	8.451	0.000	0.133000	0.017	7.824	0.000	0.095	0.038	2.490	0.013	0.198	0.016	12.475	0.000
posi3 (Base Otros)	-0.21400	0.015	-14.166	0.000	-0.15500	0.024	-6.404	0.000	0.045020	0.017	2.593	0.010	-0.020	0.042	-0.475	0.635	0.077	0.016	4.958	0.000
posi5	-0.45500	0.013	-36.011	0.000	-0.31900	0.021	-14.899	0.000	-0.007094	0.195	-0.036	0.971	0.809	0.331	2.441	0.015	0.407	0.145	2.810	0.005
hs	-0.01478	0.000	-42.556	0.000	-0.01516	0.000	-34.235	0.000	-0.017210	0.000	-58.171	0.000	-0.013	0.001	-17.819	0.000	-0.016	0.000	-57.842	0.000
con1 (base contrato verbal o palabra)	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	0.145000	0.015	9.851	0.000	0.083	0.033	2.522	0.012	0.239	0.014	17.069	0.000
con2	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	-0.014540	0.022	-0.656	0.512	-0.065	0.051	-1.275	0.202	0.053	0.020	2.573	0.010
público (Base privado)	-0.02304	0.014	-1.597	0.110	-0.01700	0.020	-0.833	0.405	0.011430	0.017	0.675	0.500	0.107	0.039	2.749	0.006	0.082	0.015	5.297	0.000
cap	0.12700	0.011	12.121	0.000	0.19500	0.014	14.237	0.000	0.091650	0.012	7.357	0.000	0.243	0.027	9.094	0.000	0.158	0.011	14.783	0.000
probocu	0.96800	0.180	5.375	0.000	0.48900	0.271	1.804	0.071	7.019000	0.271	25.869	0.000	9.501	0.961	9.883	0.000	19.107	0.584	32.734	0.000
Resumen del modelo																				
R	0.591				0.632				0.482				0.470					0.471		
R Square	0.350				0.400				0.232				0.221					0.222		
Adjusted R Square	0.349				0.399				0.232				0.219					0.221		
Durbin-Watson	1.614				1.627				1.639				1.585					1.561		
F	793.740				483.146				969.722				149.125					1444.919		
Sig.	0.000				0.000				0.000				0.000					0.000		

Variable dependiente Iningrea
 Variables independientes sexo maestros esc explab tam2 tam3 tam4 posi3 posi5
 hs con1 con2 publico cap probocu.

* Los ingresos nominales se deflactaron con los datos del cuadro del anexo estadístico

** n.s. Para niveles de significancia mayores del 5%

(Betas estimadas por el método de mínimos cuadrados ponderados con la población ocupada remunerada)

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la Encuesta Nacional de Educación, Capacitación y Empleo (ENECE) de 1991 a 1999.

Cuadro 5.3.
México. Trabajadores de la educación. Coeficientes estimados de la función semilogarítmica de ingreso por hora trabajada, 1991-1999.

Variable	1991				1993				1995				1997				1999			
	B	Std. Error	t	Sig.	B	Std. Error	t	Sig.	B	Std. Error	t	Sig.	B	Std. Error	t	Sig.	B	Std. Error	t	Sig.
Contante	3.7630	0.206	18.259	0.000	2.9850	0.212	14.107	0.000	1.9290	0.417	4.623	0.000	-2.8690	1.186	-2.418	0.016	1.800	0.384	4.692	0.000
Sexo (grupo base: mujeres)	0.4030	0.251	-1.606	0.108	0.2100	0.262	0.798	0.425	-0.1540	0.573	-0.268	0.789	0.3500	1.525	3.792	0.000	0.210	0.484	2.676	0.007
esc	0.0493	0.014	3.480	0.001	0.0818	0.013	6.265	0.000	0.0488	0.027	1.829	0.068	0.0928	0.065	1.426	0.101	0.082	0.022	3.754	0.000
explab	0.0065	0.002	3.370	0.001	0.0095	0.002	5.347	0.000	0.0091	0.003	2.937	0.003	0.0162	0.009	1.812	0.071	0.016	0.003	5.127	0.000
superior (grupo base: otros profesores)	0.1540	0.071	2.179	0.029	0.2440	0.069	3.551	0.000	0.4160	0.147	2.831	0.005	0.4070	0.354	1.149	0.251	0.425	0.149	2.852	0.004
media	0.0508	0.073	0.694	0.488	-0.0507	0.072	-0.702	0.483	-0.0166	0.140	-0.119	0.905	0.2470	0.440	0.560	0.576	0.144	0.134	1.073	0.284
secun	0.0310	0.052	0.597	0.551	-0.0120	0.056	-0.214	0.831	0.1080	0.103	1.048	0.295	0.2670	0.278	0.962	0.337	0.173	0.100	1.734	0.083
primaria	-0.0392	0.039	-0.999	0.318	0.0224	0.047	0.477	0.633	0.0569	0.087	0.654	0.513	0.0758	0.232	0.326	0.744	0.086	0.081	1.063	0.288
kinder	-0.0551	0.047	-1.162	0.245	-0.0348	0.051	-0.677	0.498	0.0359	0.091	0.394	0.694	0.0817	0.256	0.319	0.750	0.158	0.086	1.835	0.067
público (grupo base: privado)	-0.0562	0.074	-0.756	0.045	0.1020	0.062	1.648	0.099	0.1770	0.063	2.796	0.005	0.4930	0.191	2.573	0.011	0.154	0.072	2.133	0.033
conddefin (grupo base: contrato verbal o de palabra)	---	---	---	---	---	---	---	---	0.7580	0.118	6.429	0.000	0.3090	0.423	0.729	0.067	0.426	0.122	3.499	0.000
medigran (grupo base: micro o pequeña empresa)	0.2760	0.085	3.243	0.001	0.2170	0.077	2.839	0.005	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
hs	0.0256	0.002	-15.737	0.000	0.0234	0.001	-15.692	0.000	0.0268	0.003	-10.394	0.000	0.0195	0.008	-2.431	0.016	0.023	0.003	-8.120	0.000
cap	0.0518	0.035	1.501	0.090	0.1270	0.044	2.908	0.004	0.4240	0.085	4.962	0.000	0.2750	0.224	1.229	0.050	0.307	0.074	4.176	0.000
sexesc	-0.0066	0.012	-0.568	0.570	-0.0221	0.012	-1.811	0.070	0.0229	0.024	0.951	0.342	-0.0251	0.061	-0.408	0.683	-0.029	0.020	-1.473	0.141
sexsup	-0.0746	0.094	-0.797	0.426	0.0028	0.104	0.027	0.979	-0.3000	0.201	-1.492	0.136	-0.0836	0.537	-0.156	0.876	-0.111	0.197	-0.565	0.572
sexmedia	-0.1420	0.095	-1.498	0.134	-0.0482	0.105	-0.459	0.647	-0.1040	0.206	-0.503	0.615	-0.3120	0.564	-0.553	0.581	0.068	0.185	0.365	0.715
sexsecun	-0.1460	0.073	-2.002	0.045	-0.0161	0.090	-0.178	0.859	-0.2930	0.166	-1.762	0.078	-0.2940	0.451	-0.651	0.516	0.089	0.153	0.582	0.560
sexpri	-0.1160	0.063	-1.856	0.064	-0.0872	0.083	-1.048	0.295	-0.1180	0.152	-0.779	0.436	-0.1600	0.399	-0.401	0.688	0.096	0.136	0.708	0.479
sexkin	-0.5810	0.357	-1.630	0.103	0.1160	0.249	0.466	0.641	0.1260	0.293	0.428	0.668	-0.3800	0.740	-0.514	0.608	-0.099	0.244	-0.406	0.685
sexpub	0.0198	0.114	0.174	0.862	-0.2290	0.103	-2.229	0.026	-0.0233	0.121	-0.192	0.848	-0.5300	0.371	-1.428	0.155	0.029	0.123	0.235	0.814
sexhoras	0.0090	0.002	3.734	0.000	0.0103	0.002	4.516	0.000	0.0106	0.004	2.678	0.007	-0.0023	0.012	-0.191	0.848	6.70E-03	0.004	1.647	0.100
sexcap	0.0350	0.045	0.778	0.437	0.0192	0.054	0.357	0.721	-0.1590	0.100	-1.590	0.112	0.1000	0.270	0.371	0.711	-0.117	0.088	-1.328	0.184
probocu3	0.0471	0.223	0.211	0.833	-0.5280	0.242	-2.183	0.029	-0.1280	0.486	-0.264	0.792	-0.3480	1.198	-0.290	0.772	-0.148	0.340	-0.434	0.664
Resumen Modelo																				
R	0.475				0.521				0.423				0.575				0.362			
R Square	0.225				0.271				0.179				0.331				0.131			
Adjusted R Square	0.214				0.259				0.167				0.255				0.122			
F	20.009				23.066				14.574				4.341				14.975			
Sig.	0.000				0.000				0.000				0.000				0.000			

Variable dependiente: lningrea
 Variables independientes: sexo esc explab superior media secun primaria kinder publico con1 con2 tam2 tam3 tam4 hs posi3 posi5 cap sexesc sexsup sexmedia sexsecun sexpri sexkin sexpub sexcon1 sexcon2 sextam2 sextam3 sextam4 sexhoras sexcuent sexasala sexcap probocu3 .

* n.s. Para niveles de significancia mayores del 5%
 (Betas estimadas por el método de mínimos cuadrados ponderados con la población ocupada remunerada)
 Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la Encuestas Nacional de Educación, Capacitación y Empleo (ENECE) de 1991 a 1999.

0.2570 -0.2930

En los años noventa, en promedio, un profesor ganó 12.86% más que los otros trabajadores con las mismas competencias laborales. Los datos presentan la misma tendencia que las Gráficas anteriores. Antes de la crisis de 1994, hay un aumento en el diferencial salarial a favor de los maestros. A finales de los años noventa aún no se recuperaba la diferencia que existía en 1993. Este resultado contradice los datos mostrados por la CEPAL, en donde se establece que el salario del profesor es inferior al de otros profesionistas con el mismo grado de escolaridad.¹⁵ Sin embargo, coincide con los resultados de López Acevedo.¹⁶ Esta investigadora del Banco Mundial concluye que los profesores en México de las escuelas públicas básicas están mejor pagados, al principio de su carreras profesionales, que otros grupos comparables.¹⁷

5.4.2. Estimaciones de las tasas de rendimiento (Segunda hipótesis)

Las medias de las variables utilizadas en la regresión de las preguntas 2 y 3 se pueden observar en el Cuadro 5.3. Los resultados de la regresión propuesta para la pregunta 2 y 3 se pueden ver en el Cuadro 5.4. El R^2 , en promedio en la década, fue de 22.58%, lo cual indica que aún queda sin explicar el 72% de las variaciones en el ingreso. No obstante, el efecto de las variables escolaridad, experiencia laboral y capacitación son significativas.

Con respecto a la pregunta 2, la variable sexo resultó no significativa para 1993 y 1995, por lo tanto para esos años aceptamos la hipótesis nula.¹⁸ En otras palabras, hubo discriminación salarial hacia la mujer en los tres años analizados 1991, 1997 y 1999. El hecho de que en 1993 no haya existido discriminación estadísticamente hablando, podría explicarse porque, como se vió en la Gráfica 5.4, es un año de relativa prosperidad para la mujer profesora, sobre todo en el sector privado. En el año de la crisis de 1994, lo que se observa es que hay una tendencia hacia la homogeneización de los salarios de los profesores por género.

En 1991, el hombre profesor ganó 40% más que la mujer profesora; para 1999, la diferencia se redujo a 21%. La diferencia salarial es mayor que en el mercado nacional, aunque en la población ocupada salió estadísticamente significativa en los cinco años. Es decir, en los años noventa hubo discriminación salarial, pero con tendencia a reducirse. Por cada hora adicional que el hombre o mujer trabajo, su ingreso aumento, en promedio en la década, en 0.9%¹⁹

¹⁵ Vid *supra* 2.2.2.

¹⁶ Gladys López Acevedo, *Op. Cit.*

¹⁷ López Acevedo utiliza la misma fuente que la CEPAL, la Encuesta Ingreso Gasto de los Hogares de 1996. Su investigación es sólo para los profesores del educación primaria.

¹⁸ A excepción de sexsecun para 1991 y 1995 y de sexhoras para 1991, 1993, 1995 y 1999, el resto de las variables de interacción con la variable sexo fueron no significativas. Esto es, el rendimiento que pueda haber por el tipo de nivel escolar en el que se enseña, por el de sector en el que se trabaja (público o privado) y la capacitación no varía por ser hombre o mujer docente.

¹⁹ Para el caso del coeficiente de regresión de la variable sexhoras, fue no significativo en 1997.

Cuadro 5.3. México. Trabajadores de la educación. Promedio de la variables dependientes en independientes de la función de ingreso, 1991-1999

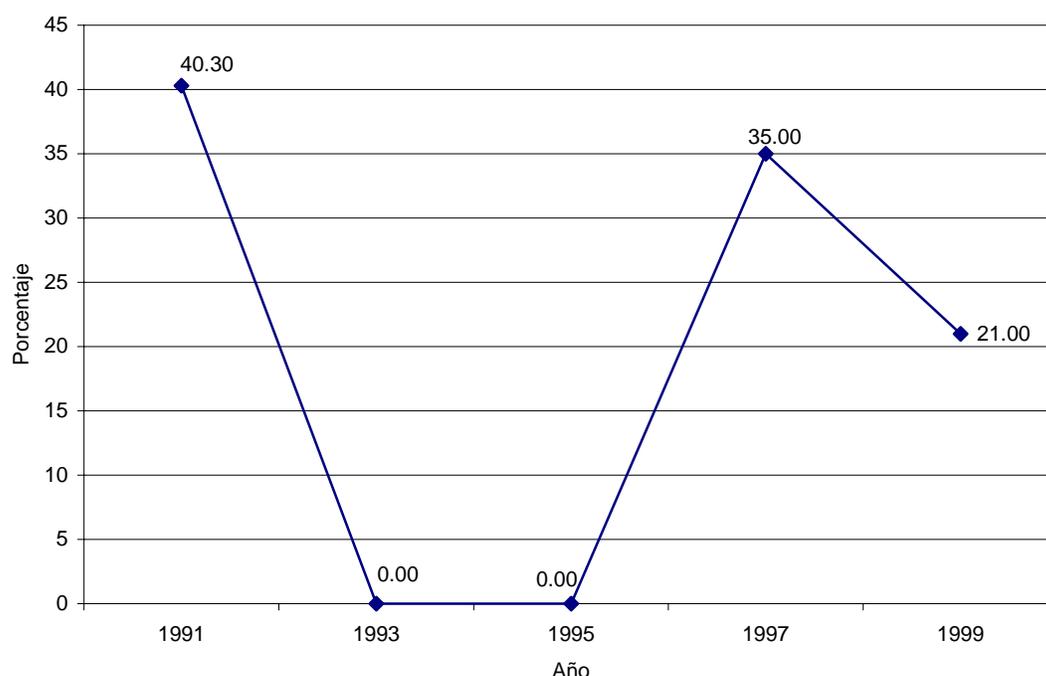
	1991	1993	1995	1997	1999
INGXHSRE	44.3784	57.6656	43.88100	46.3300	41.8468
LNINGREA	3.6643	3.9024	3.51350	3.4824	3.3269
SEXO	0.3400	0.3400	0.38000	0.3700	0.3900
Esc	14.2100	14.7100	14.34000	14.6790	14.8071
Explab	15.0175	14.3237	13.87000	15.1330	16.3112
Superior	0.0888	0.1304	0.05719	0.1111	0.0916
Media	0.0906	0.1078	0.05405	0.0683	0.0756
Secun	0.1121	0.1547	0.15330	0.1256	0.1512
Primaria	0.3696	0.3553	0.44850	0.4182	0.3996
Kinder	0.0990	0.0969	0.13660	0.1481	0.1375
Público	0.7766	0.7747	0.80600	0.7867	0.7927
Coninde	n/a	n/a	0.95650	0.9218	0.9512
Medigran	0.8335	0.8204	n/a	n/a	n/a
Hs	25.1961	25.5739	27.21570	26.3884	27.1735
Cap	0.6457	0.6387	0.73100	0.7235	0.7270
SEXESC	4.9911	5.1843	5.52060	5.4844	5.8675
SEXSUP	0.0327	0.0650	0.04006	0.0786	0.0564
SEXMEDIA	0.0554	0.0517	0.03138	0.0626	0.0532
SEXSECUN	0.0527	0.0837	0.07160	0.0541	0.0776
SEXPRI	0.0884	0.0871	0.16400	0.1144	0.1359
SEXKIN	0.0018	0.0034	0.00957	0.0025	0.0072
SEX PUB	0.2722	0.2765	0.31960	0.2924	0.3202
SEXCAP	0.2252	0.2065	0.27230	0.2853	0.2890
Probocu3	0.1971	0.1808	0.16890	0.1696	0.2210

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENE y ENECE de 1991 a 1999.

En el nivel secundaria, el profesor ganó 25% más que la profesora de ese nivel, lo que implica una diferencia salarial menor que la del mercado docente en general (40%). En 1995, el profesor de secundaria ganó casi 30% menos que la mujer profesora de secundaria. No se encontró evidencia empírica que indique que la discriminación salarial en contra de la mujer sea mayor en el sector privado que en el público.²⁰

²⁰ La variable sexpub, que nos podía indicar esta situación, resultó no significativa.

Gráfica 5.6. México. Diferencial salarial a favor del profesor hombre, 1991-1999



Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENE y la ENECE de 1991, 1993, 1995, 1999.

Este resultado coincide con otros autores. Por ejemplo, Wright y Weiner establece que:

...Sus remuneraciones financieras [las de las profesoras], en tanto grupo, son menores. Los estudios anuales del Centro Nacional de Estadística de la Educación y de la Asociación de Profesoras Universitarias señalan que los salarios de las profesoras son consistentemente menores que los de sus colegas masculinos.²¹

La existencia de la discriminación hacia la mujer se podría explicar por varias razones. La primera de ellas y que tiene que ver con nuestra hipótesis de la pregunta 2, es que el mercado docente está dividido en dos: en un mercado primario y un mercado secundario.

Como establecimos en el capítulo 4, la mujer tiene, en promedio, menor grado de escolaridad. En el sector privado solamente el 50% de la mujeres tienen contrato definido. En los niveles posbásicos, que están relacionados con mejores salarios y prestigio social, su participación ha disminuido, sobre todo en el sector privado. Además, la mujer profesora se capacita menos que el hombre profesor.

En el marco teórico se estableció que la característica del mercado secundario es que engloba a trabajos que, en relación con los del sector primario, son menos atractivos. Tienen sueldos más bajos, deficientes condiciones de trabajo, considerable variabilidad en

²¹ Billie Wright Dziech y Linda Weiner, *Op. Cit.*, p. 103.

el empleo y pocas oportunidades de promoción. La movilidad de los trabajadores entre los sectores es limitada. Así, los que están en el sector secundario se encuentran atrapados en un patrón de inestabilidad laboral y bajas remuneraciones. Ello explicaría la concentración de las mujeres, entre otros grupos, en el mercado secundario. Recordemos que dos de cada tres profesores son mujeres en México.

A final de cuentas, como establece el modelo CL,²² la escuela juega un papel contradictorio porque lo que sucede en ella tiene como fundamento un proceso de producción intrínsecamente desigual y una estructura laboral jerarquizada. Una de las funciones principales de las escuelas es reproducir las divisiones de la estructura ocupacional y las relaciones de trabajo. Bajo este enfoque, los profesores también tienen que preparar al estudiante para ingresar a un mercado discriminatorio, segmentado y jerarquizado.

Por lo tanto, la información mostrada en el capítulo 4 y los datos de la regresión de la pregunta 2 y 3 nos dan indicios para establecer que en el mercado docente nacional existe un mercado primario y uno secundario.²³ Hay otro tipo de explicaciones, pero necesitaríamos mayor información para poder comprobarlas.²⁴

5.4.3. Rendimiento a la escolaridad, la experiencia laboral y la capacitación (Hipótesis tres)

Las tres variables (escolaridad, experiencia laboral y capacitación) fueron significativas para los cinco años. Por lo tanto rechazamos la hipótesis nula. Esto es, el rendimiento a un año de capacitación es mayor que el correspondiente rendimiento a un año de educación formal y éste es mayor que el rendimiento de un año adicional de experiencia laboral en los años noventa (ver Gráfica 5.7).

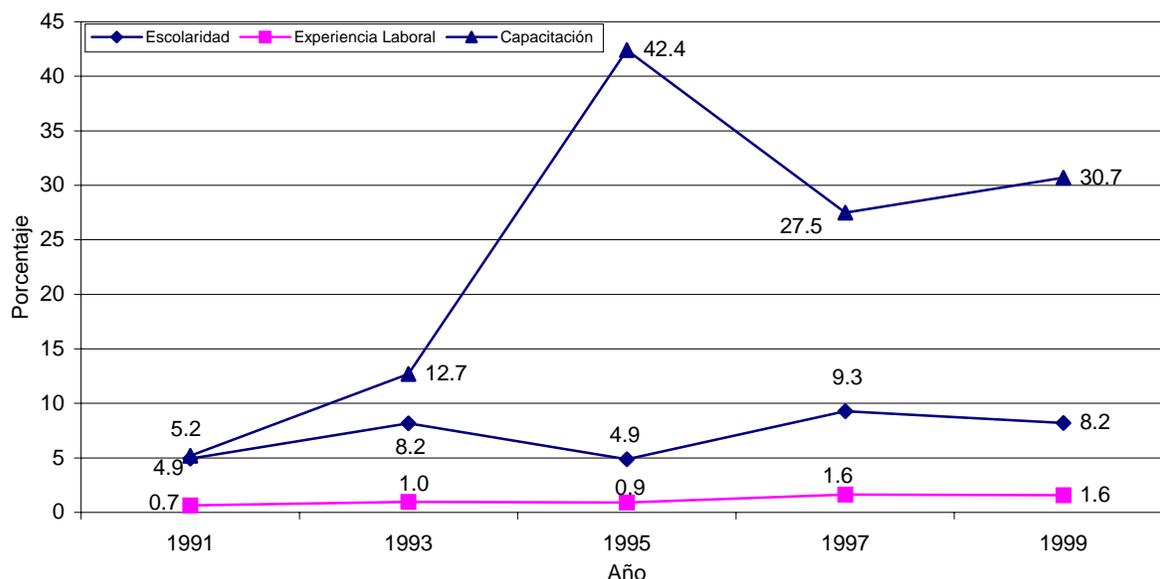
A principios de la década, tanto la escolaridad como la capacitación tenían casi el mismo rendimiento. Una posible explicación es que la importancia de la capacitación para obtener becas o incentivos en el salario es, en la mayoría de las escuelas, se implementó en la década pasada. Por esta razón, vemos que el premio a la capacitación tuvo un crecimiento de 500% entre 1991 y 1999. Mientras que tanto la escolaridad y la experiencia laboral bajan su rendimiento en época de crisis, el rendimiento de la capacitación aumentó para los profesores.

²² Vid *supra* Capítulo 3.

²³ Esta conclusión será reforzada cuando contrastemos nuestra cuarta hipótesis.

²⁴ Entre otras explicaciones están el hecho de que la mujer está sub-representada en puestos de dirección, falta al trabajo porque se enfermó un hijo o no hubo con quien dejarlo, la baja escolaridad no le permite acceso a becas o a impartir cursos de capacitación a otros profesores. Estas son variables que no pueden controlar con la ENE y que se reflejan en un ingreso menor para la mujer.

Gráfica 5.7. México. Rendimiento a la escolaridad, la experiencia laboral y la capacitación en los trabajadores de la educación, 1991-1999



Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENE y la ENECE de 1991, 1993, 1995, 1999.

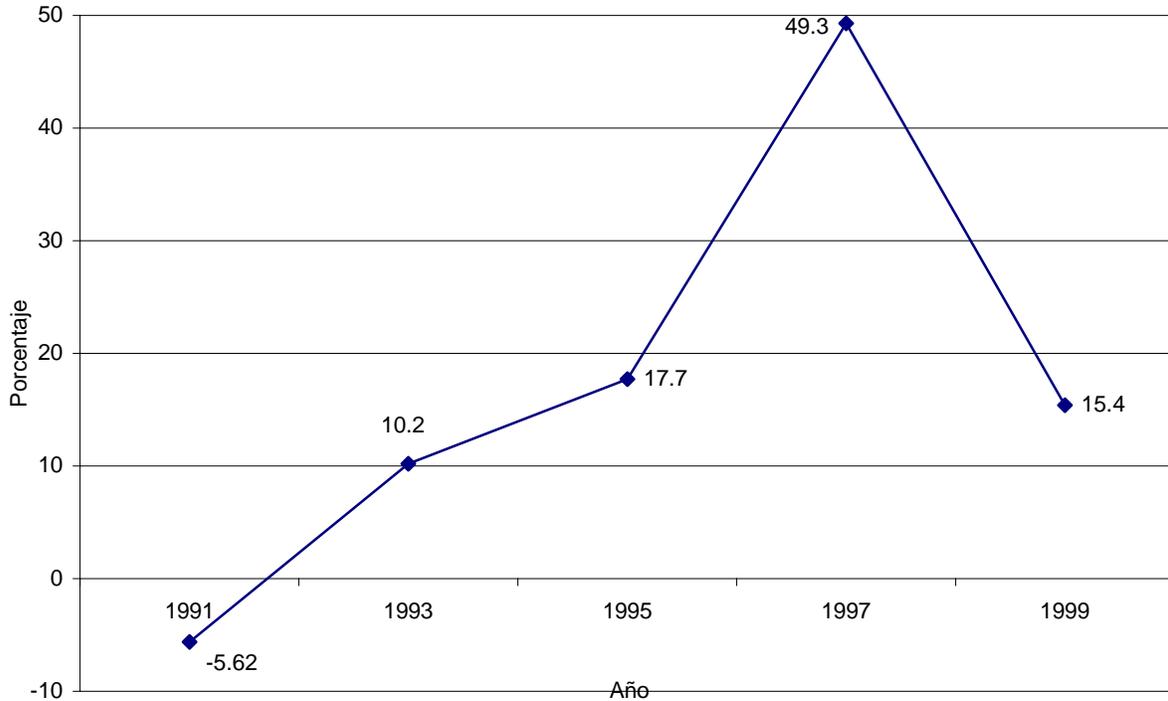
En los años noventa, por cada curso de capacitación tomado, el ingreso de los maestros aumentó, en promedio, 23.7%. Mientras que, por cada año de escolaridad adicional, el ingreso subió en 7.1% y por su parte, por cada año que aumentó la experiencia laboral de los profesores, su ingreso creció en tan solo 1.1%.²⁵

5.4.4. Segmentación de mercado o diferencias compensatorias. (cuarta hipótesis)

Antes de contestar la cuarta pregunta de investigación, analicemos el diferencial salarial que existe entre los sectores público y privado. La variable Público utilizada en el modelo propuesto para la pregunta 2 y 3, resultó significativo para todo el período. Esto es, existen diferencias salariales estadísticamente significativas entre el sector público y el privado. A principios de la década, el profesor del sector público ganó 5.65% menos que el profesor del sector privado. A partir de 1993, el diferencial es a favor del sector público. Entre 1993 y 1999, el maestro del sector público obtuvo un salario 23.15% mayor que su contraparte en el sector privado (véase Gráfica 5.8). Esta situación es el reflejo de lo observado en la Gráfica 5.4, pero ahora mantuvimos el resto de las variables constantes.

²⁵ Estos resultados son semejantes a los obtenidos por otros investigadores. Cf. Nora Garro Bordonaro e Ignacio Llamas Huitrón, "El rendimiento de la escolaridad, la capacitación y la experiencia laboral de los trabajadores del Área Metropolitana de Monterrey" en *Ensayos*, UANL, Vol. XIV, mayo, 1995, No. 1, p. 79-106.

Gráfica 5.8. México. Diferencial salarial a favor del profesor del sector público, 1991-1999



Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENE y la ENECE de 1991, 1993, 1995, 1999.

En el Cuadro 5.5, se pueden observar los resultados de la regresión propuesta para la pregunta 4. Existen tres grupos para los cuales no podemos obtener una conclusión porque muestran inestabilidad durante el período y necesitaríamos información más detallada. Estos grupos son:

- i) Las profesoras que tienen escolaridad baja, experiencia laboral baja.
- ii) Los profesores que tienen escolaridad alta, experiencia laboral alta.
- iii) Los profesores que tienen escolaridad alta, experiencia laboral baja.

Los resultados del grupo de las profesoras que tienen escolaridad alta y experiencia laboral alta muestran que antes de la crisis de 1994, en su mercado había diferencias compensatorias y a partir de la segunda mitad de la década había segmentación de mercado. Esto es, entre 1991 y 1993, las profesoras del sector privado obtenían un salario que compensaba su inestabilidad laboral con respecto a las profesoras del sector público. A partir de 1995, debido a la caída del salario del sector privado, en este grupo hay un mercado primario que es sector público y un mercado secundario que es el sector privado. (ver Cuadro 5.6.)

Cuadro 5.5. México. Coeficientes estimados de la regresión para determinar si existe segregación o diferencias compensatorias en los trabajadores de la educación.

Variable	1991				1993				1995				1997				1999			
	B	Std. Error	t	Sig.	B	Std. Error	t	Sig.	B	Std. Error	t	Sig.	B	Std. Error	t	Sig.	B	Std. Error	t	Sig.
Constante	4.15000	0.0890	46.6100	0.0000	4.00100	0.131	30.448	0.000	3.40700	0.111	30.698	0.000	3.30900	0.3730	8.8760	0.0000	3.397	0.109	31.261	0.000
pub1(Grupo base: Pub3)	0.00329	0.0880	0.0370	0.9700	0.06780	0.109	0.623	0.534	0.19400	0.073	2.650	0.008	0.34200	0.1830	1.8740	0.0620	0.127	0.065	1.951	0.051
pub2	-0.10400	0.0650	-1.5850	0.1130	-0.11600	0.095	-1.220	0.223	0.04791	0.068	0.704	0.481	-0.11200	0.1780	-0.6320	0.5280	-0.114	0.067	-1.690	0.091
PUB4	-0.18500	0.0650	-2.8540	0.0040	-0.11500	0.109	-1.049	0.295	-0.28600	0.082	-3.489	0.000	-0.51000	0.2390	-2.1310	0.0340	-0.603	0.082	-7.335	0.000
PUB5	0.24500	0.0760	3.2420	0.0010	0.24800	0.104	2.387	0.018	0.28500	0.070	4.095	0.000	0.33900	0.1930	1.7550	0.0800	0.161	0.063	2.555	0.011
PUB6	0.01061	0.0880	0.1200	0.9040	-0.04155	0.130	-0.320	0.749	-0.04446	0.101	-0.439	0.661	0.11700	0.2370	0.4920	0.6230	-0.006	0.091	-0.071	0.943
PUB7	0.06703	0.0730	0.9220	0.3570	0.09013	0.105	0.861	0.390	0.14300	0.076	1.869	0.062	0.02607	0.1830	0.1430	0.8870	0.111	0.062	1.789	0.074
PUB8	-0.08801	0.0940	-0.9390	0.3480	-0.22300	0.220	-1.015	0.311	-0.24700	0.116	-2.121	0.034	-0.27800	0.3130	-0.8880	0.3750	-0.433	0.116	-3.748	0.000
priv1 (grupo base priv3)	0.56900	0.2030	2.8010	0.0050	0.24100	0.245	0.983	0.327	-0.30900	0.136	-2.267	0.024	-0.17000	0.3750	-0.4530	0.6510	-0.097	0.161	-0.605	0.546
priv2	-0.07440	0.1150	-0.6460	0.5180	-0.50300	0.229	-2.196	0.029	-0.15200	0.116	-1.310	0.190	-1.13800	0.3510	-3.2390	0.0010	-0.158	0.164	-0.967	0.334
priv4	-0.20200	0.1020	-1.9870	0.0470	-0.23200	0.159	-1.458	0.146	-0.44100	0.118	-3.722	0.000	-0.44600	0.3000	-1.4900	0.1370	-0.565	0.127	-4.449	0.000
priv5	0.61800	0.1880	3.2930	0.0010	0.08595	0.224	0.383	0.702	-0.30900	0.200	-1.545	0.123	-0.12700	0.5380	-0.2360	0.8140	0.179	0.171	1.047	0.295
priv6	-0.04868	0.1780	-0.2730	0.7850	-0.11100	0.381	-0.293	0.770	-0.09034	0.225	-0.402	0.688	-0.12000	0.6740	-0.1780	0.8580	-0.254	0.248	-1.025	0.305
priv7	0.18600	0.1300	1.4300	0.1530	0.40300	0.181	2.225	0.027	0.15900	0.119	1.339	0.181	0.24200	0.3500	0.6920	0.4900	-0.312	0.131	-2.391	0.017
priv8	-0.10600	0.1470	-0.7170	0.4740	-0.10100	0.218	-0.463	0.644	-0.03694	0.190	-0.194	0.846	-0.39900	0.5740	-0.6950	0.4870	-0.506	0.180	-2.805	0.005
hs	-0.01766	0.0020	-8.4740	0.0000	-0.01370	0.003	-4.532	0.000	-0.02087	0.002	-10.503	0.000	-0.01878	0.0060	-3.2450	0.0010	-0.016	0.002	-7.887	0.000
conddefin (Grupo base: contrato verbal o de palabra)	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	0.55800	0.094	5.933	0.000	0.66100	0.3600	1.8380	0.0670	0.441	0.096	4.615	0.000
medigra (Grupo base: Micro o pequeña empresa)	0.04597	0.0730	0.6310	0.5280	0.20100	0.114	1.763	0.079	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
cap	-0.00517	0.0380	-0.1370	0.8910	0.17600	0.064	2.758	0.006	0.36500	0.046	7.958	0.000	0.29000	0.1210	2.3940	0.0170	0.280	0.042	6.605	0.000

n/a. No aplica

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENE-ENECE de 1991-1999

Cuadro 5.6. Resultados para establecer si existe segmentación de mercado o diferencias compensatorias, 1991-1999

	1991	1993	1995	1997	1999
pub1-priv1	-0.57	-0.17	0.50	0.51	0.22
pub2-priv2	-0.03	0.39	0.20	1.03	0.04
pub4-priv4	0.02	0.12	0.16	-0.06	-0.04
pub5-priv5	-0.37	0.16	0.59	0.47	-0.02
pub6-priv6	0.06	0.07	0.05	0.24	0.25
pub7-priv7	-0.12	-0.31	-0.02	-0.22	0.42
pub8-priv8	0.02	-0.12	-0.21	0.12	0.07

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENE y la ENECE de 1991, 1993, 1995 y 1999.

En el caso del grupo de las profesoras con escolaridad baja y experiencia laboral alta tenemos que en 1991 había diferencias compensatorias y, a partir de 1993, existe segmentación de mercado entre el sector privado y el sector público en México. Los profesores que tienen escolaridad baja y experiencia laboral alta tuvieron durante, los años noventa, un mercado segmentado. Finalmente, los profesores que tienen escolaridad baja y experiencia laboral baja presentaron en 1991, 1997 y 1999 segmentación de mercado y para 1993 y 1995 hubo diferencias compensatorias.

En general, podemos decir que a principios de la década pasada la mitad de los docentes participaba en un mercado laboral con diferencias compensatorias y, la otra mitad, en un mercado con segmentación. Para finales de los años noventa todos los grupos enfrentaron una segmentación de mercado.

5.5. Conclusiones

Los maestros están mejor pagados que los otros trabajadores, con las mismas competencias laborales en México, aunque, el diferencia salarial se redujo entre 1991 y 1999. Existe discriminación salarial hacia la mujer en la profesión docente, pero esta tiende a disminuir en la década. En época de crisis se observó que la discriminación fue estadísticamente no significativa.

El rendimiento a un año de capacitación es mayor que el correspondiente rendimiento a un año de educación formal y éste es mayor que el rendimiento de un año adicional de experiencia laboral en los años noventa. Cabe mencionar que el rendimiento a la capacitación y a la escolaridad a principios de la década era semejante, pero conforme avanzó la década el rendimiento a la capacitación aumento más que el de la escolaridad. El rendimiento a la experiencia laboral se mantuvo bajo.

En 1991, los profesores del sector público ganaban menos que los sector privado. A partir de 1993, la situación se invirtió. A principios de los años noventa, el mercado docente tenía características de mercado segmentado y de diferencias compensatorias. Para 1999, las

diferencias compensatorias desaparecen y podemos hablar solamente de un mercado laboral segmentado para los profesores en México.

“...la tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva... Es imposible enseñar sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir... Es urgente que el magisterio sea tratado con dignidad para que la sociedad pueda esperar de él que actúe con eficiencia y exigir tal actuación.”

Paulo Freire

CONCLUSIONES

Con base en los datos mostrados en el capítulo 1 podemos establecer que el gasto educativo es pro-cíclico. La matrícula privada ganó terreno en los años noventa con respecto a la matrícula pública. En 1990, 9 de cada 100 alumnos asistían a escuela particulares, para el 2000 ya eran 20 de cada 100. Además, mostramos que en nuestro país una de cada dos personas no está en capacidad de *leer para aprender*. Es decir, el 50% de los estudiantes mayores de 15 años no pueden construir, ampliar y reflexionar sobre el significado de lo que han leído en una amplia gama de textos comunes tanto dentro como fuera de la escuela. Este porcentaje de la población corre *el riesgo de no sólo enfrentar dificultades en su transición inicial de la educación hacia el trabajo, sino también de fracasar en beneficiarse de una educación más amplia durante toda su vida*.¹ Los países con un desempeño promedio bajo, entre ellos México, tendrán una desventaja considerable en términos económicos y sociales.²

En el capítulo 2 mostramos que persiste la segregación hacia la mujer, sobre todo en el acceso a puestos de dirección a nivel mundial. Las diferencias en las condiciones de trabajo entre los profesores de los países desarrollados y en vías de desarrollo son marcadas. Hay heterogeneidad en el mercado laboral docente. En promedio, la relación alumnos-profesor es dos veces más grande en los países en desarrollo con respecto a los desarrollados.

Para América Latina los años noventa fueron de relativo crecimiento económico.³ El aumento que experimentó el gasto público en educación durante los años noventa, cercano en promedio a un punto porcentual del PIB de los países de la región, se debe en parte a la mejora de la remuneración de los profesores de la enseñanza primaria y secundaria, que

¹ OCDE, *Conocimientos...* p. 52.

² OCDE, *Conocimientos...*, p. 55

³ Cabe aclarar que esta tendencia se dió sobre todo en la primera mitad de la década, en la segunda hubo una desaceleración que provoca que los noventa sean la segunda década sin crecimiento. El estudio que hace la CEPAL alcanzó a reflejar esta situación, sobre todo, porque no incluye la crisis de Brasil y la de Argentina.

creció a un ritmo anual de entre 3% y 9%. El esfuerzo realizado en algunos países por reducir la brecha entre los sueldos de los maestros y el de otros trabajadores públicos calificados, explica entre 70% y 80% del incremento del gasto en educación.

A pesar del incremento de los salarios de los profesores en América Latina en los noventa, el ingreso de un profesor en nuestra región es sólo una quinta parte del que obtienen los profesores en los países desarrollados con igual número de años de experiencia y de horas trabajadas. De acuerdo con la CEPAL, estas diferencias salariales se explican por el bajo ingreso por habitante de los países latinoamericanos en comparación con el de los desarrollados.⁴

El concepto de segmentación, tal como ha sido utilizado en el capítulo 3, sugiere un proceso de separación y aislamiento de diferentes grupos sociales. En particular, la segmentación del mercado de trabajo se refiere a una diferenciación en las oportunidades económicas y sus retribuciones monetarias de grupos comparables de trabajadores. El desarrollo de la teoría de la segmentación ha sido lento y el conjunto principal de argumentos permanece aún sin desarrollarse plenamente.⁵ A pesar de las limitaciones del marco teórico utilizado, consideramos que, sus lineamientos proveen una referencia sobre el funcionamiento del mercado de trabajo de los profesores, aunque para aumentar su potencial realizamos una adecuación para distinguir cuando hay segmentación o diferencias compensatorias en este mercado en particular.

Al mercado docente lo dividimos en sector público y en sector privado. Consideramos que el factor de la tecnología, a diferencia que en la teoría de la segmentación, no es un determinante de contratación para ningún sector.⁶ Aquí hablamos de una diferenciación institucional, no tecnológica. El sector público tiene mejores condiciones de mercado que el sector privado. Las características personales de los docentes no permiten diferenciar al sector público del privado.⁷

En el mercado docente habrá segmentación si:

- Hay movilidad limitada, es decir, los profesores del sector privado desean ingresar al sector público, pero no pueden porque hay barreras institucionales. En cambio, los profesores del sector público si pueden ingresar al sector privado, pero no desean hacerlo.
- Los profesores del sector público obtienen mayores ingresos que los del sector privado.

En cambio, habrá diferencias compensatorias si:

⁴ CEPAL, *Panorama Social...*, p. 131.

⁵ Cf. Ignacio Llamas Huitrón, *Educación y mercado...*, cap. 8.

⁶ Consideremos que el manejo de tecnología en ambos sectores es relativamente homogéneo y, por tanto, no es un determinante para que un profesor se desempeñe en el sector público o en el sector privado.

⁷ El tipo de segmentación que se propuso en el capítulo 3 establece que en el mercado secundario solamente hay personas con las peores características personales y en el mercado primario están los mejores trabajadores. En el caso de los profesores, en ambos sectores se pueden encontrar a los que tienen experiencia laboral alta o que tienen estudios de posgrado. Es decir, tanto el sector privado como el público presentan heterogeneidad en las características personales.

- ✚ Hay movilidad perfecta, es decir, los profesores eligen en que sector trabajar y no hay barreras para ingresar.
- ✚ Los profesores del sector privado obtienen un salario mayor que en el sector público.

En lo que respecta a las teorías económicas sobre las causas de la discriminación salarial, su principal deficiencia es la dificultad para poder contrastarlas con evidencia empírica. Un ejemplo de esa situación sería la hipótesis de Becker,⁸ que establece que la mujer tiene una ventaja comparativa para el hogar y el hombre tiene ventaja comparativa para el mercado de trabajo. Además, la mayoría de las teorías expuestas no logra explicar la discriminación en el largo plazo. Por lo tanto, consideramos que la teoría de la segmentación del mercado laboral es la nos permitiría dar una explicación sobre la discriminación hacia la mujer.

Los resultados del capítulo 5 muestran que los trabajadores de la educación, en promedio, ganaban más que los otros trabajadores en México en los años noventa con las mismas competencias laborales, situación contraria a lo que sucede, en promedio, en América Latina. Es decir, el maestro en México tiene mejores condiciones relativas de trabajo. Lo mostrado de este estudio apoyan las siguientes afirmaciones:

- i) El ingreso real por hora promedio del profesor en México es mayor que el de otros trabajadores, manteniendo constante el nivel de escolaridad, capacitación, experiencia laboral, sexo, tamaño de la empresa, tipo de contrato y sector (público o privado).
- ii) En los años noventa, en promedio, un profesor ganó 12.86% más que los otros trabajadores.
- iii) Antes de la crisis de 1994, hay un aumento en el diferencial salarial a favor de los maestros. A finales de los años noventa aún no se recuperaba la diferencia que existía en 1993. Este resultado contradice los datos mostrados por la CEPAL, en donde se establece que el salario del profesor es inferior al de otros profesionistas con el mismo grado de escolaridad.⁹ Sin embargo, coincide con los resultados de López Acevedo.¹⁰

El análisis de los profesores que están por debajo de la línea de pobreza sería un tema para futuras investigaciones.

Las principales conclusiones del tema de la discriminación salarial hacia la profesora son:

- a) Hubo discriminación salarial hacia la mujer en 1991, 1997 y 1999. Esto es, las profesoras ganaban un salario promedio por hora menor que los profesores, manteniendo constante el nivel de escolaridad, nivel de enseñanza, experiencia laboral, tamaño de la escuela y capacitación.
- b) En 1993 y 19995, la discriminación fue estadísticamente no significativa. En 1991, el hombre profesor ganó 40% más que la profesora; para 1999, la diferencia se redujo a 21%.

⁸ Cf. Gary Becker, *A treatise of the family*, Cambridge, Masschusetts, Harvard University Press.

⁹ Vid *supra* 2.2.2.

¹⁰ Gladys López Acevedo, *Op. Cit.*

- c) No se encontró evidencia empírica que indique que la discriminación salarial en contra de la mujer sea mayor en el sector privado que en el público.
- d) La discriminación en los salarios en contra de la mujer se debe, probablemente, a la existencia de un mercado secundario para la mujeres y un mercado primario para los hombres en el mercado docente. A su vez, consideramos que la discriminación o segregación que hay hacia la mujer no es algo intrínseco a la profesión docente pues a nivel nacional tal discriminación alcanza un promedio de 16%. Así, la discriminación por género podría deberse también a cuestiones sociales como dice la hipótesis de sistema patriarcal. Es decir, la mujer tiene poca participación en el mercado docente conforme sube el nivel escolar debido a que se requiere una mayor escolaridad e históricamente la mujer tiene menos acceso a niveles posbásicos de educación que el hombre. La discriminación salarial en la docencia es consecuencia de la posición social y familiar sexualmente diferenciada de la mujer en la sociedad. A final de cuentas, la escuela no puede aislarse del contexto en el cual está inmersa.

Con respecto a la pregunta tres, ¿Cuál es el efecto del nivel de la escolaridad, la capacitación y la experiencia laboral en el ingreso de los trabajadores de la educación?, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

1. El rendimiento de un año de capacitación es mayor que el correspondiente rendimiento de un año de educación formal y éste es mayor que el rendimiento de un año adicional de experiencia laboral en los años noventa para el mercado laboral docente.
2. La influencia que tiene la capacitación sobre el ingreso del profesor aumentó a un mayor ritmo que la escolaridad o la experiencia laboral.
3. Mientras la escolaridad y la experiencia laboral bajan su rendimiento en época de crisis, el rendimiento de la capacitación aumenta para los maestros.
4. En los años noventa, por cada curso de capacitación tomado, el ingreso de los maestros aumentó, en promedio, 23.7%. Por cada año de escolaridad adicional, el ingreso subió en 7.1% y por último, por cada año que aumentó la experiencia laboral de los profesores, su ingreso creció en tan solo 1.1%.

La respuesta a nuestra última pregunta, ¿existe segmentación o diferencias compensatorias en el mercado laboral de los trabajadores de la educación?, se puede resumir como sigue:

- Existen diferencias salariales estadísticamente significativas entre el sector público y el privado en el mercado de los profesores, en algunos períodos a favor de uno u otro sector.
- A principios de los años noventa el sector privado ofrecía mayores salarios que el sector público. A partir de 1993, los profesores del sector público ganan, en promedio, más que los del sector privado.
- Los resultados del grupo de profesores que tienen escolaridad alta, experiencia laboral alta y que son mujeres muestran que antes de la crisis de 1994 había diferencias compensatorias y a partir de la segunda mitad de la década hay segmentación de mercado.
- En el caso del grupo de profesores con escolaridad baja, experiencia laboral alta y que son mujeres tenemos que en 1991 había diferencias compensatorias y, a partir

de 1993, existe segmentación de mercado entre el sector privado y el sector público en México.

- Los profesores que tienen escolaridad baja, experiencia alta y son hombres presentan segmentación de mercado durante toda la década. Los profesores que tienen escolaridad baja, experiencia laboral baja y que son hombres presentaron en 1991, 1997 y 1999 segmentación de mercado y para 1993 y 1995 hubo diferencias compensatorias.
- Para el resto de los grupos en que dividimos a los profesores, no existe la información suficiente para poder obtener conclusiones significativas.

El sector privado de los profesores presenta una mayor inseguridad laboral que los del sector público. Es necesario una mayor regulación en el sector privado para mejorar las condiciones laborales de los docentes. Hace falta reducir el porcentaje de profesores que tienen contrato verbal o de palabra y el otorgamiento de seguridad social.

Si bien es cierto no agotamos la información que se puede obtener de la ENE y la ENECE para el análisis de la oferta docente,¹¹ consideramos que hace falta una encuesta especialmente enfocada para los profesores que se aplique periódicamente.¹² La ENE está diseñada para captar las características del mercado laboral nacional y ha ido mejorando cada año. Sin embargo, como vimos en este trabajo, el mercado docente tiene características que lo hacen distinto al nacional. Hace falta ampliar la muestra por nivel educativo y que inclusive sea representativo por distrito escolar para la educación básica. Para los niveles posbásicos, es necesario que la muestra sea representativa por escuela, materia y carrera. Además, falta incluir preguntas sobre la escuela de procedencia, pasatiempos, tipo de lectura que hacen, religión, donde estudian sus hijos, si practican algún deporte. En Estado Unidos, desde los años sesenta, los maestros han sido encuestados en todo el país, por instancias gubernamentales y no gubernamentales.¹³

Una tarea inmediata es que la información que existe por separado se puede integrar en una sola base. Es decir, la ANUIES tiene información sobre la instituciones superiores, la SEP se encarga la educación básica, los diputados del presupuesto a la educación, etc. La propuesta es que todas estas dependencias se comprometan a mandar información a un solo

¹¹ Se puede procesar la información del segundo trabajo, desglosar los cursos de capacitación, como afecta el número de hijos a los profesores según sexo, etc. Además, está la Encuesta Nacional de Empleo Urbano (ENEU) que es trimestral y que nos permitiría hacer un análisis desde 1987.

¹² Lo ideal sería un censo, pero debido a costos, se podría cambiar por una encuesta que se pueda aplicar cada dos o tres años. En este caso es fundamental que sea periódica porque si se aplica solo una vez, no permite un análisis de largo plazo. Un ejemplo es la Encuesta Nacional de Juventud 2000. Debido a la importancia de los jóvenes en México, se realizó una encuesta para personas entre 15 y 29 años. Esta encuesta tuvo críticas de muestreo, de organización, etc. Los resultados finales se publicaron a finales del año pasado y aún no se tiene programada la siguiente encuesta, por lo tanto la información no tiene otro punto de comparación. En cambio, la prueba PISA desde antes de aplicar la del 2000, ya tenía la programación para las siguientes tres pruebas (2003, 2006 y 2009) y en qué materias se iban a enfocar, es decir, hay una programación de largo plazo, algo que necesita nuestro país en todas sus áreas.

¹³ Cf. Creswell, J.W., J.L. Chronister y M.L. Brown, "The characteristics and utility of national faculty surveys" en C.S. Lenth (eds.), *Using national data bases*, num. 69, primavera, 1991, New Directions for Institutional Research/Jossey-Bass, San Francisco, p. 41-59.

organismo que se encargue de homogeneizar los datos, por ejemplo, INEGI y de esta manera se pueda consultar la mayor cantidad de información en un solo sitio.

Paulo Freire establece que:

es muy cierto que la educación no es la palanca de transformación social, pero sin ella esa transformación no se da...Ninguna sociedad se afirma sin el perfeccionamiento de su cultura, de la ciencia, de la investigación, de la tecnología, de la enseñanza. Y todo esto comienza con la escuela.¹⁴

Todo mundo tiene derecho a la educación, pero a una educación que le permita vivir mejor, que le enseñe a criticar, pensar, cuestionar y sobre todo, a transformar su realidad. Los profesores son, en parte, responsables de esa educación. Conocer su mundo laboral, nos da la posibilidad de aportar soluciones a algunos problemas que enfrenta este sector de trabajadores.

¹⁴ Paulo Freire, *Op. Cit.*, p. 59.

BIBLIOGRAFÍA

- ⊕ Aboites, Hugo, “El salario del educador en México” en *Coyoacan*, año VIII, Enero-marzo, 1984, No. 16, p. 69-95.
- ⊕ Arrow, K, “The theory of discrimination” en Ashenfelter, O. y Rees, A., *Discrimination in labor markets*, Princeton, Princeton University Press, 1971
- ⊕ Becker, Gary, *A treatise of the family*, Harvard University Press, 1981.
- ⊕ ———, *The Economics of discrimination*, Segunda edición, Chicago, Chicago University Press, 1971.
- ⊕ Bergmann, B. “Occupational segregation, wages and profits when employers discriminate by race or sex”, en *Eastern Economic Journal 1*, Abril-julio, 1974, p. 103-110.
- ⊕ Berk, Richard A, “An introduction to sample selection bias in sociological data” en *American Sociological Review*, Junio, 1983, No. 483 (3), p. 386-398.
- ⊕ Blau, F, “Gender” en Eatwell, J., Milgate, M y Newman, P (eds.) *Social Economics*, The New Palgrave, Norton, (Nueva York), 1989, p. 95-108.
- ⊕ Bracho, Teresa, G, y Jorge Padua N, “Características y valor económico de la educación y la formación especializada en el empleo en México” en *Revista Latinoamérica de Estudios Educativos*, (México), Vol. XXV, 1995, No.1, p. 9-42.
- ⊕ Bulmer, Thomas Víctor, *La Historia económica de América Latina desde la independencia*, México, FCE, 1998.
- ⊕ Centro de Estudios Educativos, “Balance de un sexenio” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (México), Vol. XXIV, 1994, Nos. 3 y 4, p. 5 y 6.
- ⊕ CEPAL, *Panorama Social de América Latina*, Santiago de Chile, varios años.
- ⊕ ———, *Panorama Social de América Latina*, Santiago de Chile, 2000-2001.
- ⊕ Cervini Iturre, Héctor, “Recesión y empleo femenino” en *Economía: Teoría y Práctica*, nueva época, 2000, UAM, No. 12, p. 55-92.
- ⊕ “Comentarios del Centro de Estudios Educativos al texto del III Informe de Gobierno del Presidente Carlos Salinas de Gortari, en lo que se refiere a educación” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (México), Vol. XXI, 1991, No. 4, p. 170-174

- ⊕ Cominetti, Rossella y Gonzalo Ruiz, *Evolución del gasto público social en América Latina: 1980-1995*, Santiago, Cuaderno de la CEPAL núm. 80, 1998.
- ⊕ Didou, S. “Políticas de incentivos y sueldos para los académicos de la UAM” en *Pensamiento Universitario*, (México, D.F), 1994.
- ⊕ Edwards, R., Reich, M. y Gordon, D. (eds.), *Labour market segmentation*, Lexington, Massachusstes, D.C. Heath, 1975.
- ⊕ Ejea, Guillermo, *et. al.*, “Aspectos macrofinancieros del cambio estructural: la banca y la bolsa” en *El Cotidiano*, (México), Septiembre-Octubre, 1992, p. 17-35.
- ⊕ Eurydice, *Key data on education in the European Union*, Bruselas, 1995.
- ⊕ Flores Fernández, Gustavo, *Perfiles profesionales y ocupacionales: educación y mercado de trabajo*, México, UAM-Iztapalapa, Tesis de Doctorado, mimeo.
- ⊕ Flores Olea, Víctor y Abelardo Mariña Flores, *Crítica de la globalidad. Dominación y liberación en nuestro tiempo*, México, FCE, 1999.
- ⊕ Fox Quesada, Vicente, *Segundo Informe de Gobierno*, 2002, Anexo Estadístico, Poder Ejecutivo Federal.
- ⊕ —————, *Tercer Informe de Gobierno*, 2003, Anexo Estadístico, Poder Ejecutivo Federal.
- ⊕ Fuentes Molinar, Olac, “Los retos educativos del sexenio” en *México en la década de los Ochenta. La modernización en cifras*. (México), 1990, UAM-Azcapotzalco, p. 340-367.
- ⊕ Galaz Fontes, Jesús Francisco “Notas para una agenda de investigación sobre el académico en la educación superior mexicana” en *Sociológica*, año 14, septiembre-diciembre, 1999, UAM-Azcapotzalco, No. 41, p. 28-40.
- ⊕ Garro Bordonaro, Nora “La seguridad social y el mercado laboral en América” en *Revista de Seguridad Social*, n. 240, enero-febrero, 2003, México, Secretaría General de la Conferencia Interamericana de Seguridad Social (CISS), p. 11-27
- ⊕ Garro Bordonaro, Nora e Ignacio Llamas Huitrón, “El rendimiento de la escolaridad, la capacitación y la experiencia laboral de los trabajadores del Área Metropolitana de Monterrey” en *Ensayos*, UANL, Vol. XIV, mayo, 1995, No. 1, p. 79-106.

- ⊕ Garro Bordonaro, Nora y Eduardo Rodríguez, “Discriminación salarial y segregación ocupacional. La mujer asalariada en México, 1987-1993” en *Análisis Económico*, Vol. XII, 1995, No. 27, p. 105-126.
- ⊕ Garro, Nora, Vinicio Gómez y Jorge Meléndez, *Situación ocupacional y niveles de ingreso de los trabajadores en relación con su educación y capacitación*, cuadernos de trabajo num. 12, 1997, STPS.
- ⊕ Gaspar del Ángel, Héctor, *La capacitación en el trabajo en la frontera norte de México: Un estudio comparativo por estados*, UAM-I, Tesis de Maestría, 2003, 141 p.
- ⊕ González Cantú, Rene y Roberto Villaseñor, “Financiamiento y Gasto” en Guevara Niebla, Gilberto (comp.), *La catástrofe silenciosa*, (México), 1992, FCE, p. 191-220.
- ⊕ Hanushek, Eric, *et. all.*, *Do Higher salaries buy better teachers?*, Cuadernos de apoyo a la docencia, no. 238, Colección Lecturas Económicas, FE-UNAM, 51 p.
- ⊕ Hartman, H. “The unhappy marriage of Marxism and feminism: towards a more progressive union” en *Capital and Class*, Verano, 1979, p. 1-33.
- ⊕ Hayashi Martínez, Laureano, *La educación mexicana en cifras*, Ed. El Nacional, 1992.
- ⊕ Heckman, James J., “Sample selection bias as a specification error” en *Econometrica*, Enero, 1979, No. 47(1), p. 153-161.
- ⊕ Humphries, J “Class struggle and the persistence of the working-class family” en *Cambridge Journal of economics*, septiembre, 1977, No. 1(3), p. 241-258.
- ⊕ Ibarra Colado, Eduardo (Cord), *La universidad ante el espejo del a excelencia. Enjuegos Organizacionales*, Segunda edición, México, UAM-Iztapalapa, 1998, 477 p.
- ⊕ INEGI, *Encuesta Nacional de Educación, Capacitación y Empleo (ENECE)*, Aguascalientes, varios años.
- ⊕ —, *Encuesta Nacional de Empleo (ENE)*, Aguascalientes, varios años.
- ⊕ —, *Compendio estadístico-gráfico de educación, 1997*, Aguascalientes, 1998.
- ⊕ —, *Estadísticas Históricas de México. Tomo I*, Cuarta edición, Aguascalientes, 1999.
- ⊕ —, *Estadísticas de Empleo con Enfoque de Género*, 1999 y 2000.
- ⊕ Joll, C., McKenna C., McNabb, R. y Shorey, J., *Developments in labour market analysis*, George Allen & Unwin, London.

- ⊕ Kleinbaum, David G., *Logistic regression*, New York, Sprincer, 1974.
- ⊕ Lansky, Mark, “Género, mujeres y todo lo demás. Parte I” en *Revista Internacional del Trabajo*, Vol. 119, 2000, núm. 4, p. 527-553.
- ⊕ Lansky, Mark, “Género, mujeres y todo lo demás. Parte II” en *Revista Internacional del Trabajo*, Vol. 120, 2001, No. 1, p. 91-124.
- ⊕ Leyva López, Soraya y Antonio Cárdenas Almagro, “Economía de la educación: capital humano y rendimiento educativo” en *Análisis Económico*, Vol. XVII, segundo semestre de 2002, UAM-Azcapotzalco, No. 36, p. 79-106..
- ⊕ Liang, Xiaoyan, *Teacher pay in 12 Latin American Countries: How does teacher pay compare to other professions, what determines teacher pay, and who are the teachers?*, Banco Mundial, Human Development Department, 1999, Paper series no. 49
- ⊕ Llamas Huitrón, Ignacio y Garro Bordonaro, Nora, *Escolaridad, capacitación en el último empleo y formalidad de los puestos de trabajo. Cambios en el mercado laboral mexicano, 1991-1999*, México, UAM-Iztapalapa, 2002, mimeo.
- ⊕ ———, *Educación y mercado de trabajo en México*, México, UMA-Iztapalapa, 1989, 202 p.
- ⊕ ———, "La inversión en capital humano en México" en *Revista de Comercio Exterior*, (México), Banco Nacional de Comercio Exterior, 1999.
- ⊕ ———, Enrique, Hernández Laos y Nora Garro Bordonaro, "El mercado de trabajo en México. Diagnostico, proyecciones y Políticas al año 2010" en *México 2010. Pensar y decidir la próxima década*. (México), Tomo II, 2000, Ed. Limusa-UAM-IPN, p. 364-403.
- ⊕ López Acevedo, Gladys, “Incentivos y desarrollo profesional de los profesores en las escuelas mexicanas” en *El trimestre económico*, (México), Vol. LXIX, FCE, 2002, No. 275, p. 389-434.
- ⊕ Maddison, Angus, *La economía mundial, 1820-1992. Análisis y estadísticas*, Paris, OCDE, 1997.
- ⊕ Maloney, William F., “Does Informality Imply Segmentation in Urban Labor Markets? Evidence from Sectoral Transition in Mexico” en *The World Bank Economic Review*, vol. 13, Mayo, 1999, No. 2, p. 275-302.

- ⊕ Manzo Yépez, José Luis, “Educación y financiamiento: la experiencia de un sexenio, 1983-1988” en *Análisis Económico*, Vol. VII, enero-diciembre, 1988, UAM-Azcapotzalco, nos. 12/13, p. 75-90.
- ⊕ Martínez Della Rocca, S y Ordorika Sacristán, I, *UNAM: Espejo del Mejor México Posible (La universidad en el Contexto Educativo Nacional)*, México, Era, 1993
- ⊕ Meneses, Ernesto y cols., *Tendencias Educativas Oficiales en México, 1976-1988*, México, CEE-UIA, 1997
- ⊕ Muñoz, H, “El personal académico en las universidades: Apuntes y reflexiones” en *Unomásuno*, México, 1994.
- ⊕ Mincer, Jacob, “Schooling, Experience and Earnings” en *National Bureau of Economic Research*, (New York), NBER, 1974.
- ⊕ Nacional Financiera (NAFIN), *La economía mexicana en cifras*, México, varios años.
- ⊕ Noriega Chávez, B. Margarita, “El financiamiento de la educación: su historia y su estudio” en Pablo Latapí Sarre (coord.) *Un siglo de educación en México*, (México), 1998, FCE, p. 363-366.
- ⊕ -----, *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*, México, Universidad Pedagógica Nacional/Plaza y Valdez, 2000, 240 p.
- ⊕ OCDE, *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*, México, Ed. Santillana-OCDE, 2002, 347 p.
- ⊕ ———, *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México. Educación Superior*, 1997, 244 p.
- ⊕ OCDE-UNESCO, *Teachers for Tomorrow’s schools: Analysis of the World Education Indicators*, Paris, 2001, 225 p.
- ⊕ OIT, *Recent developments in the education sector*, Joint Meeting on the Impact of Structural Adjustment on Educational Personnel, Ginebra, 1996.
- ⊕ OIT/UNESCO, *Informe del Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de la Recomendación relativa a la situación del personal docente*, quinta reunión ordinaria, Ginebra 18-27 de Octubre (Ginebra, OIT, doc. CEART/V/1988/5). 1989.

- ⊕ ———, Sexta Reunión Ordinaria del Comité, 12-20 de Julio (Ginebra, OIT, doc. CEART/V/1994/12)
- ⊕ ———, *Incidencia del ajuste estructural en el empleo y la formación del personal docente. Informe para el debate de la Reunión paritaria sobre las repercusiones del ajuste estructural en el personal de la educación*, Ginebra, 1996, doc. JMEP/1996/II, 155 p.
- ⊕ Ornelas, Carlos, *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México, FCE, 1995, 260 p.
- ⊕ Ortega Estrada, Federico, *Equidad y programas compensatorios en México. Estudio de un caso*, México, UAM-Xochimilco-UACJ, Tesis de Doctorado, mimeo.
- ⊕ Pampel, Fred C. *Logistic Regresión: A primer*, SAGE, University Peper on Quantitative Applications in the Social Sciences, Thousand Oaks, California, 2000.
- ⊕ Paniagua, Emma, “La distribución del gasto nacional en educación de 1976 a 1981” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (México), Vol. XIII, 1983, No. 4, p. 142-170
- ⊕ Phelps, E, “The statistical theory of racism and implications” en *American Economic Review*, September, 1972, no. 62(4), p. 659-651.
- ⊕ Piore, M, “The dual labor market: theory and implications” en Gordon, D. (ed.) *Problems in political economy: an urban perspective*, (Lexington, Massachussets), 1971.
- ⊕ Plascencia López, Ismael, *La generación de ventajas competitivas a partir de la adopción y aplicación de las tecnologías de la información: El sector electrónico de la industria maquiladora de exportación en Tijuana*, Tesis de Maestría, Tijuana, Colegio de la Frontera Norte (COLEF), 2002.
- ⊕ Psacharopoulos, G, Valenzuela, J. and Arends, M, “Teacher salaries in Latin America: A Review” en *Economics of education review*, 1996, No. 15(4), p. 401-406.
- ⊕ Rodríguez Oreggia, Eduardo, “La probabilidad de estar desempleado en México: Factores sociodemográficos y regionales en un modelo logit” en *Denarius*, UAM-I, Abril, 2002, No. 5, p. 143-163.
- ⊕ Rosen, Sherwin. “A theory of life earnings” en *Journal of Political Economy*, 1976, No. 84, S45-S68.

- ⊕ -----, “The theory of equalizing differences” en Ashenfelter, Orley y Richard Layard, *Handbook of labor economics*, vol. I, Holanda, 1986, ed. Elsevier Science Publishers BV, Cap. 12, p. 941-692.

- ⊕ Rubery, J. “Women’s wages” en Eatwell, J., Milgate, M. y Newman, P. (eds), *Social Economics*, The New Palgrave, Norton, Nueva York, 1989, p. 282-290.

- ⊕ Rugarcía, Armando, “Los diez mandamientos para la docencia” en *Magistralis*, 1993, p. 5-14.

- ⊕ Salinas de Gortari, Carlos, *Sexto Informe de Gobierno*, 1994, Anexo Estadístico, SPP

- ⊕ Schirfelbein, Ernesto, “El financiamiento de la educación para la democracia en América Latina” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (México), Vol. XXI, 1991, No. 2, p. 9-41.

- ⊕ Secretaria de Educación Pública (SEP), *Perfil de la educación en México*, segunda edición, México, 1999.

- ⊕ Siniscalco, María Teresa, *A statistical profile of the teaching profession*, Francia, 2002, UNESCO-OIT, 78 p.

- ⊕ Suárez Zozaya, Maria Herlinda, *Educación-empleo en México: elementos para un juicio político*, México, UNAM, 1999.

- ⊕ Ulloa, Manuel, “Algunas reflexiones en torno al financiamiento de la educación” en *Revista de la Educación Superior*, (México), Vol. XXV (3), julio-septiembre, 1996, ANUIES, No. 99, p. 50-73.

- ⊕ UNESCO, *La declaración de México y la V conferencia regional de la UNESCO*, 1980.

- ⊕ ———, *The state of Education in Latin American and the Caribbean, 1980-1994*, Santiago de Chile, Regional Office for Education in Latin American and the Caribbean. Regional Information System (SIRI), 1997, 674 p.

- ⊕ ———, *Statistical Yearbook*, Paris, 1999.

- ⊕ ———, Institute for Statistics, *Education for All. Year 2000 assessment*. Statistical document, Paris, 2000..

- ⊕ ———, *World Education Report 2000*, The right to education. Towards education for all throughout life, Paris, 2000.

- ⊕ Urciaga García, José, “Educación, ingresos y rendimientos de la escolaridad en México” en *Expresión Económica*, Vol. 1, enero-Abril, 1999, No. 2, p. 18-31.
- ⊕ Willis, R., “Wage determinants: a survey and reinterpretation of human capital earnings functions” en Ashenfelter, o., y Layard, R. *Handbook of Labor Economics*, Vol. 1, 1986, Elsevier Publishers BV.
- ⊕ Wright Dziech, Billie y Linda Weiner, *The Lecherous Professor. Sexual Harassment on Campus*, México, FCE, 1988.
- ⊕ Wylie, C. *Trends in the feminization of the teaching profession in OECD countries, 1980-1995*, Documento de trabajo sectorial, WP.151, Ginebra, 2000, International Labor Office.
- ⊕ Zedillo Ponce de León, Ernesto, *Quinto Informe de Gobierno*, 1999, Anexo Estadístico, Poder Ejecutivo Federal.