

La (olvidada) carrera docente

Por Marcela Peticara* y Carlos Ponce**

La educación, como industria, se organiza verticalmente: los alumnos de educación básica son insumos para 'producir' alumnos de educación media y estos son, a su vez, el factor usado para 'producir' conocimientos y habilidades de nivel universitario. Esta organización jerárquica de la industria educativa tiene, al menos, dos consecuencias económicas básicas. La primera, que la *cantidad de capital humano*, medida por el número de personas, decrece a medida que avanzamos en el nivel educativo. En otras palabras, el número de personas con educación básica es siempre mayor al número de individuos con educación media y estos últimos superan en número a los individuos con destrezas universitarias. La segunda, que la calidad de capital humano a la que puede aspirarse en cada nivel depende crucialmente de la calidad alcanzada en el nivel anterior.

Estas observaciones sugieren que una mejora en la organización de la educación básica y media tiene un potencial impacto económico y social mucho mayor que progresos similares en el sector educativo superior. Sin embargo, el debate público se ha centrado con inusitada intensidad en este último eslabón y poco, o nada, se discute sobre la calidad y el financiamiento de los tramos iniciales. ¿Sugiere esta realidad que la industria educativa funciona 'correctamente' en todos sus etapas excepto en la superior-universitaria? ¿Es la calidad del capital humano adquirido en los niveles básico y medio la mejor posible? ¿Es razonable creer que el sistema actual conduce a que alumnos de similares habilidades cognitivas finalicen su formación media con similar *calidad de capital humano* independientemente de nivel socioeconómico de origen?

La evidencia disponible sugiere que nuestra industria educativa está lejos de funcionar adecuadamente. Si bien, como señalan Hsieh y Urquiola¹, con las reformas de los años 80 (financiamiento público per cápita y municipalización de los colegios públicos), se logró una rápida expansión de la oferta de enseñanza básica y media a través de la creación de establecimientos particulares subvencionados, hay escasa evidencia de que la calidad de la enseñanza² haya mostrado un mejoramiento significativo. Más aún, si algún rasgo caracteriza a nuestro sistema educativo es su magro rendimiento. Indicativo de ello es que el sector privado *no* subvencionado ostenta indicadores de performance escolar muy por debajo de los existentes en países desarrollados para estudiantes de similar nivel socioeconómico. A menos que aceptemos poseer desventajas cognitivas innatas, hay indicios claros de que la producción de educación está lejos de funcionar en forma eficiente y equitativa.

¹ Hsieh, Chang-Tai y Urquiola, Miguel (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program, *Journal of Public Economics* 90, pp 1477- 1503.

² Ver por ejemplo Mizala, A. y Romaguera, P. (2001). Factores socioeconómicos explicativos de los resultados escolares en la educación secundaria en Chile, *El Trimestre Económico* 68(4), 515-549; Mizala, A. y Romaguera, P. (2005). Calidad de la Educación Chilena: el Desafío de la Próxima Década, en P.Meller (ed.) *La Paradoja Aparente*, Taurus, Santiago, Chile. Y, más recientemente, Carrasco, A. y E. San Martín (2012). Voucher system and school effectiveness: Reassessing school performance difference and parental choice decision-making, *Estudios de Economía* 39 (2), pp. 123-141.



*Ph.D. en Economía, University of Texas
A&M, Estados Unidos

Académica Universidad Alberto Hurtado

**Ph.D. en Economía, University of California
at Los Angeles, Estados Unidos

Académico Universidad Alberto Hurtado

Existe consenso en la literatura respecto al rol clave que los profesores y el liderazgo directivo ejercen en la generación y adquisición de capital humano³. Y estos son, justamente, aspectos que han estado apenas incluidos en las recientes discusiones públicas.

Si funciones docentes y directivas resultan esenciales para el éxito del sistema educativo, dos asuntos cobran especial interés. Primero: ¿favorecen nuestras condiciones laborales la selección de aquellos individuos con mayor talento para desempeñar estas tareas? Segundo: ¿favorecen nuestras condiciones laborales que los individuos seleccionados realicen sus tareas eficientemente?

En este artículo estudiamos brevemente tres aspectos determinantes de las condiciones laborales en educación: salarios docentes, horas lectivas y tamaño de clases.

INGRESOS DOCENTES Y COSTOS DE OPORTUNIDAD

Los ingresos esperados constituyen la señal económica más importante para la elección de ocupaciones. ¿Cuán atractivo es ejercer la docencia en Chile? El salario promedio de un profesor de educación básica es, en la actualidad, de 530 mil pesos mensuales. La información disponible en www.mifuturo.cl muestra que el ingreso esperado de los estudiantes de pedagogía se encuentra entre 400 y 600 mil pesos mensuales, independientemente de la especialidad y/o universidad de egreso, con excepción de aquellos con especialización en matemática y computación, cuyos ingresos aparecen en el rango de 600-800 mil pesos mensuales⁴. Por otro lado, el salario promedio para un egresado de educación superior de entre 25 y 65 años asciende a 800 mil pesos mensuales. En otras palabras, la remuneración que un potencial docente deja de percibir es, en promedio, 1,5 veces superior a su ingreso.

Los profesionales de la educación en Chile tienen salarios anuales que están un 40-50% por debajo del promedio para los países de la OECD⁵. Es cierto que el salario de un docente con 15 o más años de antigüedad equivale a 1.5 veces el PIB per cá-

pita (superior al promedio OECD de 1.2 veces). Como en Chile los salarios aumentan según la cantidad de años en el cargo, la razón entre el salario de un docente al inicio y el PIB per cápita es 0.45, mientras que es 0.63 para el promedio de países de la OECD. Esto significa que la remuneración inicial es relativamente muy baja en Chile, lo que podría estar creando un efecto de selección negativo aun entre los mismos individuos que eligen la carrera docente. De esta manera, los que optan por mantenerse en la profesión son los que tienen costos de oportunidad mucho más bajos.

HORAS LECTIVAS

La calidad de la enseñanza depende no solo de la habilidad del docente sino también de una serie de actividades no lectivas: esfuerzo en preparación de las clases, búsqueda y selección de material, coordinación de distintas áreas docentes, preparación de test, capacitación, etc. Desafortunadamente, una parte importante de estas tareas son difíciles de observar y medir, mientras que el tiempo dedicado a la docencia es fácilmente observable y medible. En la medida en que ambas tareas compiten entre sí por la preferencia del profesor, una alta dedicación a tiempo docente no es más que el reflejo de un escaso esfuerzo en actividades no lectivas.

Estimaciones de OECD⁶ indican que los maestros chilenos dedican a actividades lectivas unas 1.200 horas anuales, es decir, el 70% de su tiempo total de trabajo, mientras que en el promedio para los países de la OECD es de 700 horas anuales. Por ejemplo, el número promedio de horas lectivas diarias es como máximo tres en Japón, Corea y Polonia, mientras que en Chile el promedio supera las 5 horas diarias.

TAMAÑO DE CLASE

La producción de conocimientos tiene un inevitable componente de bien público, pero está sujeta también a efectos de congestión: la habilidad de un estudiante para adquirir el conocimiento transmitido en clase depende del comportamiento de sus compañeros. Cuanto menos 'atento'

sea un estudiante, toda la clase se verá perjudicada. Claramente, el tamaño de la clase juega entonces un rol esencial⁷.

Para entender concretamente el efecto tamaño, considere el siguiente ejemplo. Suponga que un estudiante cualquiera se comporta 'adecuadamente' el 98% del tiempo de clase. En una clase de 21 estudiantes, el tamaño promedio de clase para los países de la OECD, esto significa que al menos un estudiante no se estará comportando adecuadamente el 35% del tiempo⁸. Si el tamaño de la clase es de 30 estudiantes, el tamaño promedio en Chile, entonces al menos un estudiante no se portará como corresponde el 46% del tiempo total de clase. Si en cambio, un estudiante tuviera el comportamiento esperado el 99% de su tiempo, la anterior cifra se reduciría a un 26%. La calidad del profesor condiciona la relación entre desempeño y tamaño de clase, pero, claramente, el tipo de profesor que necesitamos para clases más numerosas es distinto al necesario para clases más pequeñas si queremos mantener desempeño constante.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En definitiva, independientemente de que podamos "tentar" a más jóvenes talentosos a estudiar pedagogías, es también importante atender a las condiciones de trabajo de los docentes chilenos. La "calidad" de los docentes importa, pero esta calidad es también endógena a la manera misma en que se estructuran los recursos dentro del sistema educativo.

El ejemplo planteado en el apartado anterior muestra que un tamaño de clase adecuado es una variable importante para obtener resultados académicos satisfactorios. Sin embargo, reducir el tamaño de las clases es usualmente costoso y muchas veces problemático. Mucho más efectivo sería que los estudiantes se 'portasen' mejor. Hay razones para creer que el tiempo que un estudiante se comporta adecuadamente depende de la calidad del docente: los mejores profesores motivan a sus estudiantes y promueven la atención en clase. Sin embargo, la motivación y el liderazgo docente no solo requieren de los mejores

profesionales sino también de esfuerzo y dedicación en actividades no lectivas. Todas las acciones para aumentar el interés de los jóvenes por estudiar carreras pedagógicas han ido en la dirección de reducirles el costo de estudiar (becas), cuando el valor de seguir el camino docente depende también de condiciones de trabajo: salarios, horas de trabajo, valorización del rol del docente, etc.

En este sentido, las condiciones laborales de nuestro país no son del todo alentadoras. La ley de carrera docente, uno de los proyectos emblemáticos de este gobierno, duerme desde hace más de un año en el Congreso, siendo en teoría una de las prioridades gubernamentales en materia educacional. Independiente de las debilidades que este proyecto específico pudiera tener, es necesario retomar las discusiones sobre cómo lograr formar y contar con profesores más efectivos. ■

⁶ OECD, op.cit.

⁷ El modelo teórico se atribuye a Lazear, E. P. (2001). 'Educational production', Quarterly Journal of Economics 116(3), pp. 777-803. Hay numerosos estudios empíricos que ligan tamaño de clase con resultados académicos. Ver por ejemplo: para Suecia, Fredriksson, P, Öckert, B. y H.Oosterbeek (2013) Long-Term Effects of Class Size, The Quarterly Journal of Economics 128 (1), pp 249-285; para Bolivia, Urquiola, Miguel (2006). Identifying Class Size Effects in Developing Countries: Evidence from Rural Bolivia, Review of Economics and Statistics 88 (1), pp 171-177; para Estados Unidos, Jepsen, C. y Rivkin, S. (2009). Class Size Reduction and Student Achievement: The Potential Tradeoff between Teacher Quality and Class Size, Journal of Human Resources 44(1), pp.223-250.

⁸ Este cálculo se hace suponiendo que los estudiantes se comportan bien con probabilidad 0,98 de manera independiente. El resultado es entonces, la potencia de 0,98 a la 21.

³ Ver por ejemplo, Rockoff, J. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data, The American Economic Review 94 (2), Papers and Proceedings, pp. 247-252. Resultados más mixtos presenta Harris, D y T. Sass (2011), Teacher training, teacher quality and student achievement, Journal of Public Economics 95 (7-8), pp 798-8.

⁴ Estimado usando la Encuesta CASEN 2009.

⁵ OECD (2011), Education at a Glance 2011: OECD Indicators, OECD Publishing.