



Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
Partnership for Educational Revitalization in the Americas

DOCUMENTOS



Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
Partnership for Educational Revitalization in the Americas

N° 37

**La remuneración
de los maestros en América
Latina: ¿Es baja? ¿Afecta la
calidad de la enseñanza?**

**Claudio de Moura Castro
Gustavo Ioschpe**

Enero 2007

Las opiniones vertidas en este trabajo son responsabilidad del autor y no comprometen a PREAL ni a las instituciones que lo patrocinan.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
LA IMPORTANCIA DEL TEMA	7
LA EDUCACIÓN ES CADA VEZ MÁS IMPORTANTE EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO	7
LAMENTABLEMENTE, LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA ES DE MALA CALIDAD	7
EL MAESTRO ES UN ACTOR CRUCIAL E INSUSTITUIBLE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA	7
VIVIMOS UNA ÉPOCA DE MUCHA COMPETENCIA POR LOS PRESUPUESTOS PÚBLICOS	8
EL GASTO EN MAESTROS ES FUNDAMENTAL EN LOS PRESUPUESTOS EDUCATIVOS	8
¿QUÉ RESPUESTAS NECESITAMOS A ESTE TEMA?	8
¿LOS SUELDOS SON BAJOS DEBIDO A LA CALIDAD INSUFICIENTE?	8
¿LAS REMUNERACIONES DOCENTES SON REALMENTE MÁS BAJAS?	9
¿ADÓNDE NOS LLEVAN LAS COMPARACIONES?	15
NUEVOS CAMINOS A EXPLORAR	16
PREMIOS E INCENTIVOS FINANCIEROS PARA CONTRATAR MEJORES PROFESIONALES	17
MEJORAR EL AMBIENTE LABORAL DE LOS MAESTROS	17
CAMBIOS EN LA CARRERA DOCENTE	17
RECOMPENSAS AL MEJOR DESEMPEÑO	18
MEJORES PRÁCTICAS EN CLASE	18
LA UTILIZACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS DE ENSEÑANZA	18
REFORMULAR CURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE	19
BIBLIOGRAFÍA	19



INTRODUCCIÓN

La escasez de recursos ha sido una característica de la administración pública, especialmente de los países pobres. Las demandas sociales son enormes y justificadas y no es posible darles la atención debida en virtud de los recursos insuficientes.

La dificultad de atender todas las necesidades con tan bajos recursos es especialmente aguda en el área de la educación. Desde la Revolución Industrial y la democratización de Occidente, la educación dejó de ser un privilegio y se consolidó paulatinamente como un derecho de todos los ciudadanos. Los países desarrollados han priorizado la educación y hoy recogen lo que sembraron. Como dijo Ambrose Bierce, el único lugar donde el éxito se antepone al trabajo es en el diccionario.

Dentro de este contexto, es necesario que los gobernantes adopten medidas inmediatas y contundentes para atender las exigencias de educación de los ciudadanos, puesto que el tema ha pasado a ocupar un espacio central en las expectativas que tiene la población con respecto a sus líderes. Se suman las fuertes y constantes reivindicaciones de los maestros y sus representantes que se sienten perjudicados por el Estado. Por otro lado, se sabe que la educación es un proceso intergeneracional que depende de continuos esfuerzos y políticas a largo plazo.

El aspecto que mejor ilustra el debate educativo es el de la remuneración de los maestros. Existe, en muchos de nuestros países, la percepción generalizada de que la remuneración docente es baja, llegando a niveles indignos, y que ese

desfase salarial es el mayor impedimento en la captación de un cuerpo docente motivado y de gran competencia. Las remuneraciones inadecuadas resultan en la falta de motivación y baja calidad de las personas que optan por el magisterio. Esta sería la mayor dificultad para una educación de calidad. Como corolario, podríamos decir que si se aumentaran las remuneraciones docentes, tendríamos una educación de calidad.

En este estudio tratamos de analizar objetivamente el problema salarial de los maestros de América Latina. Se intenta responder a dos preguntas fundamentales: primero, si es realmente baja la remuneración docente y, segundo, si SU valor es realmente importante en la determinación de la calidad de la enseñanza. Más que generar nuevas investigaciones sobre el tema, lo que se quiere aquí es sistematizar el conocimiento ya existente para llegar a conclusiones que puedan servir a los estudiosos, formadores de políticas públicas e incluso a los maestros interesados en la temática educativa de sus países.

En términos metodológicos, recorrimos caminos distintos para dar respuestas a las dos preguntas anteriores. Para el impacto de la remuneración docente en la calidad de la enseñanza nos basamos en la literatura más destacada y amplia sobre el tema, poniendo el enfoque en los países desarrollados y latinoamericanos. En lugar de basarnos en estudios de casos específicos, acudimos a revisiones literarias donde se recopilan abundantes datos de investigaciones realizadas. En dichas revisiones se pueden encontrar estudios sobre el impacto positivo de determinada variable (en nuestro caso, La remune-

ración docente) sobre el aprendizaje del alumno, o incluso el impacto negativo o inexistente. Y, aunque esta metodología sea motivo de críticas porque no discrimina la calidad de cada estudio, consideramos que las conclusiones son útiles y reveladoras. Se logra sintetizar una visión muy amplia y de gran alcance dada la diversidad de países estudiados y los períodos históricos, y se incluyen las mejores citas de la literatura pudiéndose estimar la calidad de los estudios analizados.

Para saber si la remuneración de los maestros es alta o baja, cabe que nos preguntemos: ¿alta o baja en relación a qué? Optamos por un análisis más profundo de dos estudios que abarcan un alto número de países de la región, con datos relativamente recientes y conducidos con el rigor estadístico que amerita el tema. Quisimos concentrarnos en conclusiones aplicables al continente en su totalidad y no en diferencias metodológicas de distintos investigadores.

De este análisis se deduce que la remuneración docente no es baja cuando se la compara al grupo de referencia más relevante y muestra que el tema salarial no es significativo en la determinación de la calidad del aprendizaje de nuestros alumnos.

Antes de entrar al detalle de los datos, es importante aclarar lo que las cifras no dicen ni pretenden decir. Los resultados no permiten afirmar que todos los maestros del continente reciben una remuneración justa ni que los aumentos salariales pueden significar mejoras educativas en algún lugar.

Diversos países latinoamericanos muestran diferencias internas regionales enormes, con sistemas educativos descentralizados donde los maestros de distintas ciudades o estados, o incluso dentro de la misma ciudad o estado, que trabajan con regímenes diferentes, poseen remuneraciones diferentes. Por lo tanto, es probable que en ciertas zonas el salario

docente sea injustamente bajo, así como también es probable que en otras áreas sea más elevado que lo esperado, considerando la renta del lugar. Como los datos provienen de encuestas nacionales a domicilio, las conclusiones se hacen en base al promedio de un país y no a nivel regional o de un sistema en particular.

De esta manera, los datos son retroactivos, consideran los resultados de los alumnos en diversas pruebas educativas y tratan de registrar qué factores han sido determinantes en el desempeño de los alumnos y cuáles fueron irrelevantes. Afirmar que la remuneración docente fue, en la mayoría de los casos, insignificante para el desempeño de los alumnos no significa que no vaya a tener algún impacto en el futuro.

No podemos, a partir de este estudio, determinar el impacto de un aumento salarial que duplique o triplique los niveles actuales de remuneración de todos los maestros. Algunos creen que un aumento de esa magnitud sería atractivo y captaría hacia el magisterio profesionales calificados que hoy optan por otras carreras, elevando la calidad de la enseñanza. Como nunca ha sucedido, no existen datos estadísticos para su análisis. Es una estrategia que, en términos de factibilidad o de resultados, deja abierta la interrogante. Los datos que disponemos tampoco nos permiten afirmar que los cambios en la estructura de la remuneración docente –valorizando más el mérito que la experiencia o pagando salarios iniciales más altos en desmedro de retiros más bajos– serían o no efectivos.

Nuestra percepción a partir de los datos de que disponemos no sepultan definitivamente el tema salarial docente sino que aclaran algunas dudas a la vez que presentan otras. Creemos que el debate educativo actual en nuestro continente se desgasta en cuestiones secundarias y que se ahorraría mucho si los temas ya superados se dejaran de lado y se discutieran alternativas nuevas. Iniciamos este estudio con estas consi-

deraciones seguidas de una discusión más profunda de los aspectos vinculados a este trabajo, abriendo nuevos rumbos para un debate y sugerencias de investigaciones futuras.

LA IMPORTANCIA DEL TEMA

En educación, lo que no faltan son problemas y debemos concentrarnos en los más importantes. La remuneración de los maestros es vista como un tema crucial para la calidad de la enseñanza, por lo que se trata de un tema prioritario. Y como se verá más adelante, una educación de calidad es fundamental para el crecimiento de un país.

LA EDUCACIÓN ES CADA VEZ MÁS IMPORTANTE EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

En todo país actualmente exitoso la educación siempre ha sido una prioridad. Podemos discutir largamente los mecanismos de propagación de un conocimiento aprendido en la escuela a lo largo de un trayecto que conlleva un proceso más dinámico de crecimiento. Pero a los efectos de este estudio, basta con constatar que los países que mejor han sabido conducir sus escuelas son los que hoy disfrutan de una economía más dinámica y competitiva. Ante esta realidad, debemos concluir que el único camino es cuidar a nuestras escuelas.

LAMENTABLEMENTE, LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA ES DE MALA CALIDAD

Con el transcurso del tiempo, América Latina ha demostrado tener un sistema deficiente de enseñanza como lo prueban el TIMSS del IEA y el PISA de la OCDE en forma contundente, no existiendo evidencia contraria.

La educación latinoamericana siempre ha sido un punto débil por la ecuación de su desarro-

llo. No obstante el reciente aumento de alumnos matriculados en varios países de la región, la calidad de la enseñanza permanece muy baja.

En el PISA 2003, por ejemplo, de los 40 países participantes, 3 países latinoamericanos (Brasil, México y Uruguay), quedaron en 40º, 37º y 35º lugares respectivamente en la prueba de Matemática, y obtuvieron resultados parecidos en las pruebas de lectura y Ciencias¹. La baja calidad genera un alto índice de repetición y, finalmente, abandono. El resultado de este cuadro es una tasa de matrícula bruta en la enseñanza universitaria en la región de apenas 28%, muy distante de los países de América del Norte y Europa Occidental (70%) y de Europa Central (54%), aunque ligeramente superior a la de los asiáticos, árabes y africanos².

Si comparamos la región con otras partes del mundo, verificamos que para los niveles de renta per capita observados, la educación presenta niveles cualitativamente inferiores a los esperados. La educación es débil a pesar de los niveles de ingresos observados.

EL MAESTRO ES UN ACTOR CRUCIAL E INSUSTITUIBLE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA

Sin un buen maestro no puede haber una buena enseñanza. Las tecnologías educativas potencian el alcance o la efectividad de los buenos maestros. No sustituyen un buen cuerpo docente. Por lo tanto cualquier reforma o proyecto de mejora de la enseñanza pasa necesariamente por los maestros, por su formación, por su reclutamiento y por la carrera de magisterio.

¹ OECD 2004, Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003, p. 92
² UNESCO 2006, Global Education Digest, Table 8

VIVIMOS UNA ÉPOCA DE MUCHA COMPETENCIA POR LOS PRESUPUESTOS PÚBLICOS

Durante el último siglo, los niveles de renta de los países latinoamericanos no crecieron como se esperaba, pero las expectativas de consumo, de inversión, de infra-estructura y de gastos sociales crecieron enormemente. Como resultado de ello se ejerce gran presión sobre el gobierno para aumentar los presupuestos de prácticamente todos los ministerios, además de los gastos que van surgiendo, resultando, obviamente, en un tope políticamente difícil de superar por parte de la educación. Es fácil hacer afirmaciones pretensivas de que hay que gastar más en educación. La lucha es positiva para vencer las fuerzas que pretenden aumentar los gastos en otras áreas. Lo peor para la educación es la inexistencia de un conjunto de fuerzas políticas favorable al aumento de los gastos para la enseñanza. Como resultado, los escenarios de aumentos dramáticos de los presupuestos para la enseñanza no son realistas. Las pretensiones de aumentos en gastos educativos son generalmente ilusorias; se necesitarían cortes presupuestales en otras áreas, un aumento tributario políticamente muy difícil, o un crecimiento económico real per capita muy fuerte, improbable para la mayoría de los países latinoamericanos.

EL GASTO EN MAESTROS ES FUNDAMENTAL EN LOS PRESUPUESTOS EDUCATIVOS

En las escuelas primarias, la remuneración de los maestros puede superar el 90% del presupuesto y, en la práctica, equipararse al gasto en educación. Por ejemplo, si duplicamos la dotación de libros o computadoras en las escuelas, el aumento del gasto no será tan significativo como un aumento en los salarios de los maestros. Contamos con un bajo margen de maniobra frente a las dificultades políticas de

augmentar sustancialmente las remuneraciones docentes.

¿QUÉ RESPUESTAS NECESITAMOS PARA ESTE TEMA?

Como resultado de las evidencias anteriores, debemos preguntarnos sobre los niveles de remuneración de los maestros como un factor crítico en la calidad de la enseñanza y si los sueldos son realmente bajos comparados a otras categorías de profesionales.

¿LOS SUELDOS SON BAJOS DEBIDO A LA CALIDAD INSUFICIENTE?

No hay categoría profesional que no quiera ver sus sueldos aumentados y los maestros no son la excepción a esta regla. Sin embargo, un gestor de políticas públicas debe indagar si ese es el mejor camino para mejorar la calidad de la enseñanza.

En ciencias sociales, raramente es posible hacer experimentos controlados a efectos de aislar el efecto de una variable. No es viable aumentar o reducir los salarios docentes para comprobar si se logra una variación de calidad. Tradicionalmente, los investigadores usan subterfugios para entender el mundo y en este caso un método clásico es comparar la calidad de la educación en diversos lugares, donde habrá grandes variaciones en los salarios de los maestros.

Si observamos que, donde más se paga, la calidad es mayor, hay buenas razones para creer que los bajos sueldos son una causal importante de los malos resultados escolares. Esto se confirma si consideramos, en el mismo análisis, otros factores que también inciden en la diferencia de calidad.

Del mismo modo, si no hay una relación estrecha entre salario y calidad de la enseñanza, se

puede concluir que las remuneraciones no determinan la excelencia de la enseñanza. La mayor parte de los estudios sobre este punto no ha logrado demostrar una relación estrecha entre el salario de los maestros y el desempeño de sus alumnos. Esta falta de conexión es comprobable tanto en países desarrollados como Estados Unidos (cf. Hedges *et al.* 1996, Hanushek 1986), en perspectiva internacional general (cf. Barro y Lee 1997), como en países en desarrollo (cf. Hanushek 1995, Fuller y Clarke 1994) y latinoamericanos en particular (Velez *et al.* 1993).

Las investigaciones muestran una asociación débil o nula entre salario y calidad. En otras palabras, se observan muchos casos en los cuales se paga más y no se logra calidad. Igualmente hay escuelas o sistemas donde se paga menos y la calidad que se obtiene es buena.

Obviamente, estamos frente a un proceso complejo, donde muchos otros factores pueden estar en juego. No podemos concluir que los salarios son ajenos a la calidad pero, de hecho, cabe admitir que no conocemos con exactitud los detalles del proceso.

No obstante, los datos prueban que los responsables de formular e implementar políticas no disponen de buenos argumentos para proponer aumentos salariales docentes como herramienta para mejorar la calidad de la enseñanza, puesto que los números hasta el momento no muestran relación de causa y efecto entre los dos.

¿LAS REMUNERACIONES DOCENTES SON REALMENTE MÁS BAJAS?

Los maestros se quejan de sus sueldos, y es normal que así sea en sociedades democráticas. Los sindicatos docentes, como es de esperar, son los voceros de los reclamos. Sin embargo, los diseñadores de políticas educativas no pueden darse por contentos con reclamos de grupos que tienen un interés directo en el tema.

En las sociedades maduras, los administradores públicos encaran los asuntos en forma imparcial, analizando el impacto de sus políticas en la población y no en los grupos minoritarios.

Por lo tanto, es importante la forma de entender la remuneración de los maestros, dado el interés que existe en el avance educativo de la región. Si se comprueba que las remuneraciones son efectivamente bajas y eso acarrea problemas educativos, estamos frente a un asunto que exige tratamiento urgente. De lo contrario, si las remuneraciones no fueran bajas, sería más urgente aún concentrar esfuerzos en identificar aquellos factores que estarían influenciando el desempeño educativo de la región.

Antes que nada, es necesario cuestionar si realmente las remuneraciones de los maestros son bajas. En ciencias sociales, los índices bajos o altos sólo se puede determinar comparativamente. Por lo tanto, ¿con qué base salarial los podríamos comparar?

No nos referimos a opiniones o juicios morales, sino a números, puesto que la remuneración es un monto en dinero. Por consiguiente, es necesario que comparemos esos números con los de otras profesiones.

Para determinar si los maestros latinoamericanos están mal remunerados debemos definir los términos de las comparaciones. En primer lugar, cuando hablamos de maestros, nos referimos a los docentes del nivel básico de la enseñanza (preescolar, primaria y secundaria³) que concentran el mayor contingente de la categoría. Dejamos de lado los niveles post-secundario de enseñanza. En segundo lugar, necesitamos definir qué entendemos por remuneración. ¿Se trata simplemente de un salario mensual, semanal, por jornada y hora efectivamente trabajados? O quien sabe deberíamos pensar en el salario per-

³ Se utilizan los términos primaria y secundaria que corresponden a una misma denominación internacional estadística con la misma raíz en inglés, francés, español y portugués.

cibido durante toda la carrera, teniendo en cuenta la estabilidad de la carrera docente. Si hablamos de remuneraciones además de un salario, ¿qué debemos considerar? ¿Se incluyen los “*fringe benefits*” de la profesión? ¿Y la jubilación debe tenerse en cuenta? Como veremos, esta distinción, lejos de ser una cuestión semántica, tiene un impacto decisivo sobre los resultados de la investigación.

Utilizaremos dos estudios que analizan cuidadosamente y en forma amplia el tema salarial de los maestros. El primero, de Xiaoyan Liang, de 1999, trata el salario de los maestros en perspectiva comparada en 12 países latinoamericanos⁴, utilizando investigaciones gubernamentales por muestreo en domicilios. El segundo es de Werner Limarino, publicado en el 2005, y se sirve también de investigaciones oficiales en 17 países de la región⁵.

Al considerar el salario docente se debe primero comparar su salario bruto mensual o anual a los salarios de los no-maestros. Sin embargo, estas comparaciones tan básicas tienden a ser problemáticas. Como los maestros tienen un nivel educativo más alto que el promedio de los otros profesionales y un perfil etario diferenciado, se hace necesario tomar en cuenta dichas diferencias, pues sabemos que las personas con mayor instrucción y experiencia reciben salarios más altos.

En la página siguiente, la figura 1 muestra los resultados de esa comparación, hecha por Liang, utilizando el salario anual de los entrevistados. Todos los resultados son estadísticamente significativos al 1%, con excepción de Panamá y Venezuela, significativos al 10%. O sea, la probabilidad de que dichos resultados sean puramente efecto del azar es pequeña. Los resultados de Costa Rica, Honduras y Paraguay, fueron omitidos por la autora por no ser estadísticamente significativos.

Esta primer medición sugiere que los maestros latinoamericanos están efectivamente mal remunerados, recibiendo en promedio 20% menos que otras categorías profesionales de los países estudiados.

Sin embargo, existe una diferencia significativa en el número de horas efectivamente trabajadas entre maestros y no-maestros. Como muestra el esquema, los maestros trabajan en una semana, 12% menos horas que los no-maestros⁶.

DIFERENCIAS DE HORAS TRABAJADAS MAESTROS VS. NO-MAESTROS

País	Diferencia
Bolivia	-22%
Brasil	-12%
Chile	-9%
Colombia	-14%
Costa Rica	-10%
El Salvador	-13%
Ecuador	-9%
Honduras	-14%
Panamá	-9%
Paraguay	-12%
Uruguay	-14%
Venezuela	-7%
Promedio	-12%

Fuente: Liang (1999), p. 6.

Si consideramos que el salario es una función de la productividad del trabajador, debemos contemplar igualmente la diferencia de volumen de horas trabajadas de las diferentes categorías profesionales. Esto se obtiene fácilmente si en vez de utilizar el salario anual o mensual utilizamos el salario por hora.

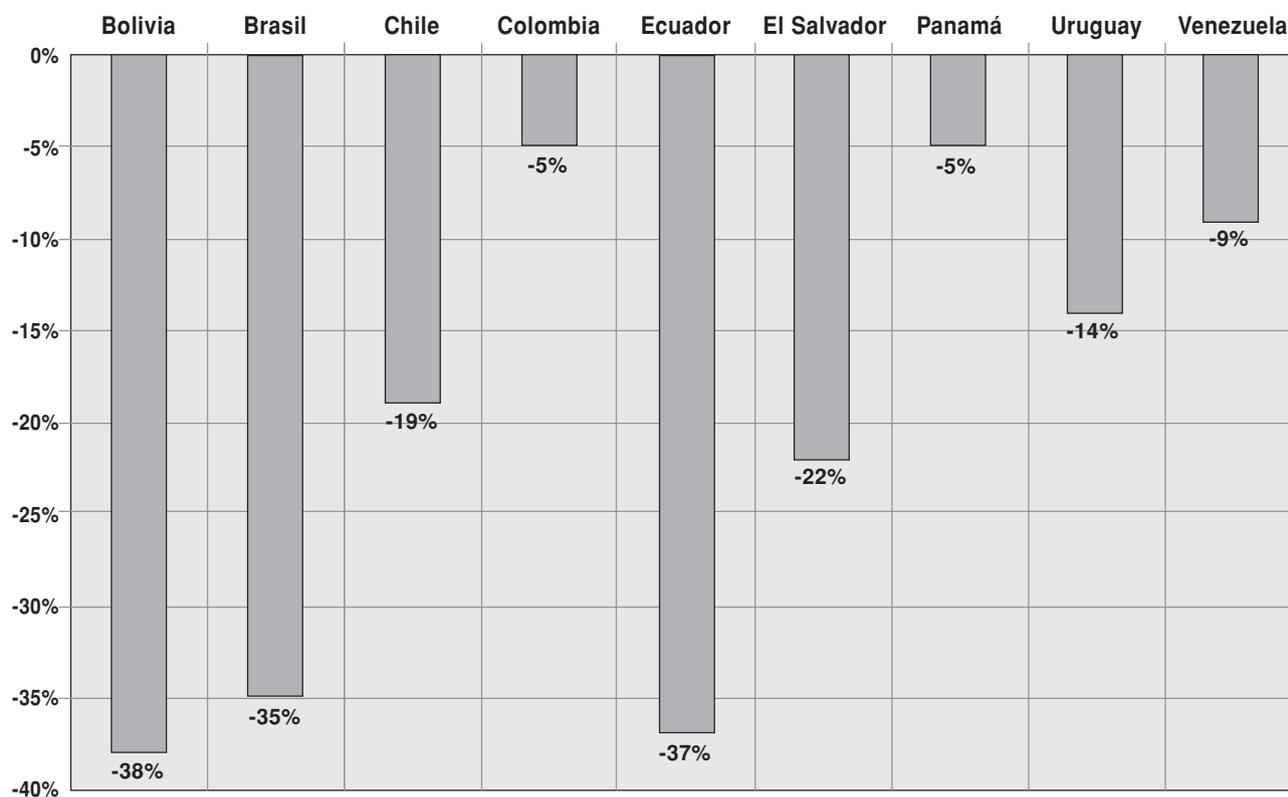
⁴ Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, Panamá, Paraguay, Uruguay y Venezuela.

⁵ Además de los anteriores, Argentina, República Dominicana, México, Nicaragua y Perú.

⁶ Para todos los países la diferencia es estadísticamente significativa al 1%.

FIGURA 1

SALARIO BRUTO ANUAL DE LOS MAESTROS VS. NO-MAESTROS



Fuente: Liang (1999), tabla 2.

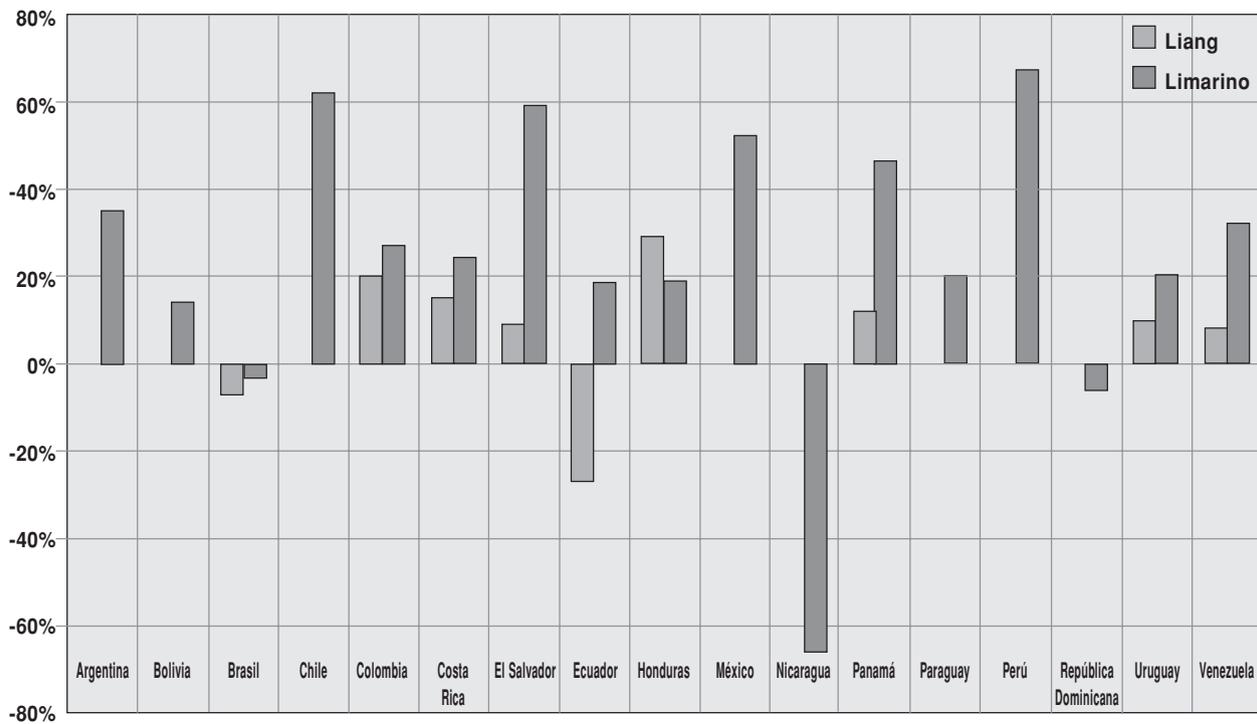
Como muestra la Figura 2 de la página siguiente, la relación es distinta. En los dos estudios analizados, el salario por hora trabajada de los maestros es generalmente más alto que el de los no-maestros en la región. Los estudios utilizan metodologías un poco distintas. El de Liang emplea un análisis de regresión donde se consideran las características personales de los entrevistados, tales como nivel de instrucción, experiencia y otras variables del mercado de trabajo. Limarino compara el salario por hora de los maestros con trabajadores que tienen por lo menos un diploma de nivel secundario.

En ambos estudios, la diferencia salarial es positiva para los maestros. Según Liang, reciben en promedio 8% más que sus pares –profesio-

nales con el mismo nivel de educación y experiencia, mientras que en Limarino, la diferencia es de 25%. En los dos casos, la diferencia es positiva para casi todos los países. Brasil es el único país donde ambos estudios muestran salarios de maestros más bajos que el promedio de otras profesiones. En el estudio de Liang, Ecuador también figura con salarios de maestros más bajos que el promedio, mientras que para Limarino, Nicaragua y República Dominicana también figuran con salarios por debajo del promedio.

En la Figura 2, las barras que aparecen por encima del eje horizontal indican países en los cuales el salario de los maestros es más alto que el de su grupo de comparación.

FIGURA 2
SALARIO BRUTO POR HORA TRABAJADA DE MAESTROS VS. NO-MAESTROS



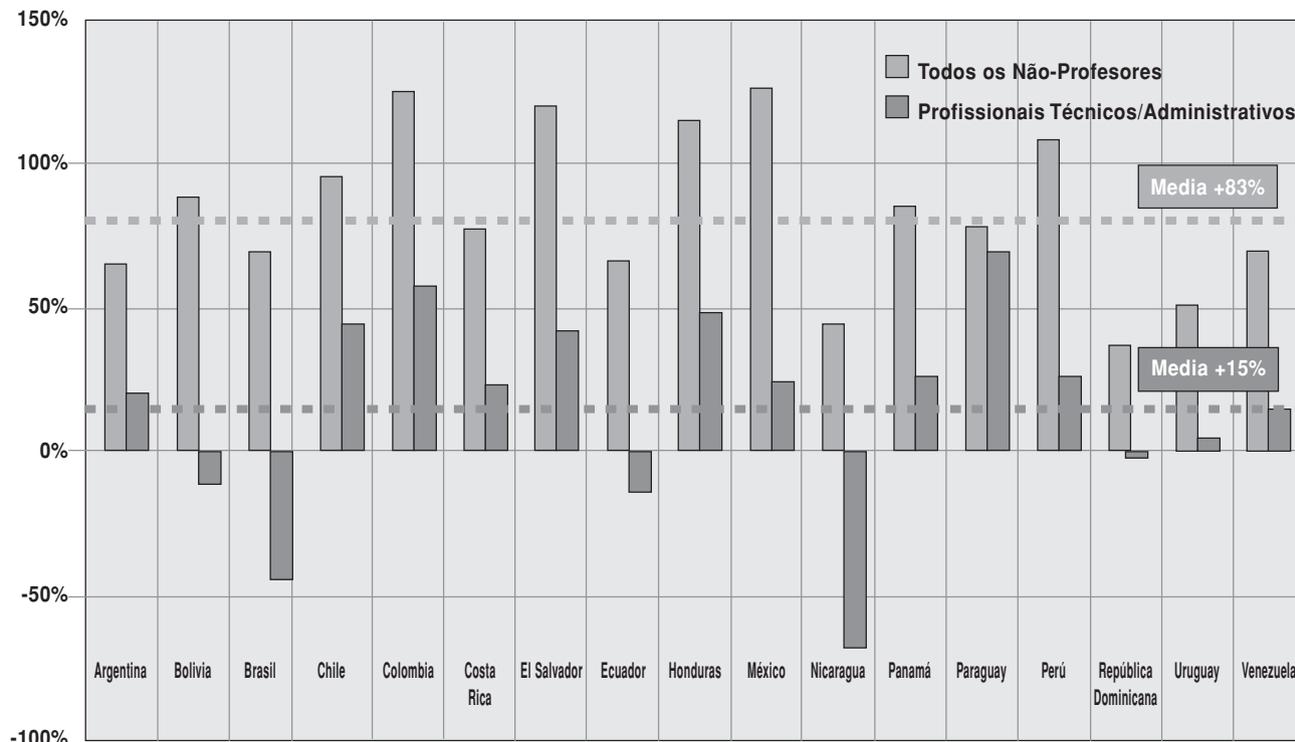
Fuentes: Liang (1999) tabla 5 y Limarino (2005) tabla 3.5.

La diferencia de metodología de los estudios y sus distintos resultados realza un punto fundamental: la respuesta a la pregunta sobre el nivel salarial de los maestros depende del grupo al que se compara. La figura de la página siguiente muestra la diferencia salarial por hora trabajada entre maestros de dos grupos diferentes: en la primera muestra, se consideran todos los profesionales no-maestros del país. En la segunda, aquellos que se desempeñan en ocupaciones técnicas o de oficina. La diferencia en la comparación entre los grupos es significativa. Los maestros ganan 83% más que los no-maestros, pero apenas 15% más (por hora) que los profesionales técnico/administrativos.

Cuando nos referimos al salario por hora trabajada de los maestros, algunos de ellos se quejan de lo poco apropiado del cálculo, pues los maestros trabajan muchas horas en su casa, lejos de la escuela, haciendo que el número de horas trabajadas sea mayor que el número de horas de-

claradas en las encuestas. La observación no nos parece procedente porque las investigaciones no especifican que deban considerarse como horas trabajadas solamente las horas de presencia en la escuela. En segundo lugar, los maestros no son los únicos profesionales que trabajan en su casa. De hecho, la mayoría de los profesionales liberales sigue trabajando en casa, después de su horario de trabajo. Los médicos estudian y leen casos clínicos, revistas especializadas, libros técnicos, participan en conferencias, etc. Los abogados preparan escritos y actualizan la legislación. Los empresarios se informan sobre gestión, asisten a seminarios y charlas, investigan sobre su competencia, etc. Por consiguiente, no se puede tratar a los maestros como un caso aparte. Lo que importa en nuestro estudio es que todas las categorías respondan a una misma pregunta, ya que se trata de comparar la remuneración docente con otras categorías. Siempre que no se hagan diferencias al tratar una u otra profesión, el estudio mantiene su confiabilidad.

FIGURA 3
DIFERENCIAS DE SALARIO POR HORA ENTRE MAESTROS Y DOS GRUPOS DE NO-MAESTROS



Fuente: Limarino (2005), tabla 3.5, columnas 1 y 3.

Debemos considerar otra diferencia que repercute en los niveles efectivos de remuneración entre maestros y no maestros: el tiempo de vacaciones. Los maestros de la región suelen disfrutar de largas vacaciones: hasta 3 meses al año. Haciendo un cálculo para dicho período de vacaciones, Liang estimó que el salario por hora del maestro aumentaría a un nivel más alto que el de los no-maestros en todos los países, con excepción de Ecuador, y que esa diferencia salarial por hora trabajada en la región sería del orden del 32% a favor de los maestros. O sea, teniendo en cuenta el período de vacaciones, el salario por hora de los maestros sería casi un tercio superior al de los no-maestros, incluyendo allí diferencias de escolaridad, experiencia, etc.

Además de los salarios propiamente dichos, la mayoría de los maestros del sistema público accede a dos beneficios no disponibles en la ini-

ciativa privada: estabilidad laboral y regímenes especiales de jubilación. Ambas tienen impacto significativo en el flujo total de ingresos recibidos por los maestros a lo largo de sus vidas. No existen, en América Latina, estudios que tomen en cuenta esas otras variables para lograr una estadística de todo el continente.

Hay, sin embargo un estudio sobre Brasil (Vegas, 2000) en el que la autora demuestra que dos tercios de los maestros del sistema público gozan de estabilidad laboral, no pudiendo ser destituidos. Tal proporción de funcionarios estables es significativamente más alta que el promedio total de funcionarios públicos, donde apenas el 31% tiene estabilidad. Y, aún siendo el valor absoluto de las retribuciones de los maestros más bajo que la de los no-maestros, el hecho de pertenecer al sector público, hace que trabajen en promedio 5 años menos que los del sector privado y que la remuneración percibida a lo largo de su ca-

rrera profesional sea del 4% al 8% más alta que la de los funcionarios del sector privado con iguales condiciones personales. No podemos afirmar hasta qué punto este cuadro es aplicable en forma general al resto del continente.

Dichas comparaciones pueden objetarse; primero, y desde el punto de vista del maestro o de cualquier otro profesional, las cuentas a fin de mes se pagan con la remuneración mensual y no con un cálculo de tasa horaria. Por lo tanto, si el cálculo identifica un salario por hora más alto, esto no se traduce necesariamente en una remuneración más alta. El tema es saber en qué medida el tiempo libre del maestro puede traducirse en otras actividades remuneradas. En este caso, no tenemos respuestas.

Otra cuestión es la de si se puede ser un maestro competente y dedicado con la remuneración recibida. O sea, los valores absolutos quizás no permitan comprar una canasta básica necesaria para el ejercicio profesional. La pregunta puede ser relevante, pero no nos conduce muy lejos, puesto que podría aplicarse a otras categorías de profesionales que no ganan más –o incluso ganan menos. Además, hay que considerar el hecho de que los maestros de la región son en aplastante mayoría del sexo femenino y provienen de hogares donde la remuneración se complementa con la del cónyuge. Un estudio de docentes brasileños realizado por Unesco indica que dos tercios de los maestros vive en hogares cuyo ingreso mensual es superior a cinco salarios mínimos. (Unesco 2004, cuadro 15)

Los dos argumentos anteriores ofrecen un matiz a las comparaciones del presente estudio, y podemos afirmar que las comparaciones de remuneraciones no significan una desventaja para los maestros.

Además del monto de las remuneraciones, es importante discutir su evolución a lo largo de la carrera magisterial, pues ese aspecto tiene

efectos importantes en la captación y retención de profesionales calificados en el sector.

Las remuneraciones de los maestros tienen una trayectoria peculiar pues suelen ser mayores que las de otras profesiones al inicio de la carrera. Luego, tienden a aumentar más lentamente que en otras actividades.

Limarino (2005) demuestra que el sueldo inicial de un maestro es 88% más alto que el sueldo inicial del resto del mercado de trabajo de América Latina y 162% más alto que el sueldo inicial de personas que tienen el nivel secundario completo. En el primer caso, la diferencia es observada en 14 de los 17 países estudiados (las excepciones son El Salvador, Nicaragua y Venezuela, donde los sueldos iniciales de maestros son más bajos). Cuando la comparación se da en personas con diploma secundario la diferencia se verifica en todos los países sin excepción.

Sin embargo, este valor inicial superior es compensado por un avance salarial más lento con el correr del tiempo. O sea, con el pasar del tiempo los maestros ven su salario aumentado menos que el de otras categorías profesionales, fruto de un congelamiento, en la mayoría de los países, de su sistema de remuneración, que acostumbra recompensar casi exclusivamente la antigüedad, no valorando el mérito. El aumento salarial de los maestros, cuando es comparado al perfil de crecimiento salarial de los no-maestros, en general es menor en 10 de los 17 países investigados. O sea, la experiencia adquirida en el trabajo no es tan valorada en el salario en comparación a otras categorías profesionales.

Según Limarino, los años sumados de escolaridad de los maestros traen menores beneficios económicos, si lo comparamos con la situación observada entre no-maestros. Mientras que un año más de estudio aumenta el salario de los maestros en 5%, ese valor varía entre el 8% y el 14% entre no-maestros, dependiendo del grupo utilizado en la comparación.

Ese menor aumento puede tener diferentes explicaciones. Puede significar que aquel que opta por el magisterio tenga menos competencia entre compañeros, dado lo ajustado de las remuneraciones, que hace que los más aptos busquen otra profesión. Otra hipótesis es la de aquellos que teniendo igual escolaridad, optan por el magisterio, aún siendo una profesión de menores recursos económicos a cambio de vacaciones más largas y mayor estabilidad laboral. Hoxby y Leigh (2003) opinan que el ajuste salarial, resultado de la sindicalización de los maestros, sea la mejor explicación del descenso en la calidad de los maestros en EUA en las últimas décadas.

Sumadas estas tres características –salario inicial comparativamente más alto, bajos aumentos para escolaridades adicionales y experiencia– permiten suponer que las personas que optan por el magisterio buscan seguridad, estabilidad y un ambiente menos competitivo. No les importa permanecer en una carrera cuyo crecimiento salarial es pequeño, pues prefieren cambiarlo por su previsibilidad. El hecho de que en esos países la mayor parte de los maestros de primaria sean mujeres casadas y de bajo nivel socioeconómico, hace pensar que la profesión es una opción de personas con bajas aspiraciones económicas y que aportan muy poco al ingreso familiar. (cf. De Santis et al (2002) para Argentina y Vegas (2000) para Brasil).

¿ADÓNDE NOS LLEVAN LAS COMPARACIONES?

Los números examinados en el presente estudio pueden resumirse de la siguiente manera:

- Hay serios problemas de calidad en las escuelas latinoamericanas.
- No parece haber relación entre remuneraciones docentes y calidad en la educación brindada.
- No se puede decir que, comparado a otros profesionales con niveles similares de escolaridad, los maestros ganen menos.

No nos corresponde proponer o defender políticas educativas sino anticipar la reacción de los gobernantes bien intencionados.

Todo indica que, ante estas constataciones, un gobernante no podría, a conciencia, proponer aumentos significativos de remuneraciones como herramienta para mejorar la calidad de la educación de su país pues, ni las remuneraciones son menores en relación a otras profesiones similares, ni parecen ser determinantes para la calidad de la enseñanza. Además las autoridades de la educación tienen serias dificultades políticas para lograr presupuestos más amplios.

No obstante, el tema no se agota con estas conclusiones. Hay evidencias de que los cursos de formación docente no reúnen a los mejores egresados de la enseñanza secundaria. En algunos casos son los peores. Como los resultados de los “vestibulares” (pruebas de ingreso a la Universidad en Brasil) son ampliamente difundidos, es fácil comprobar que las carreras de magisterio reclutan a los alumnos académicamente más débiles. Incluso en los países desarrollados que invierten gran cantidad de recursos en cada alumno, como Estados Unidos, se observa que los estudiantes universitarios del área educativa tienen un desempeño significativamente más bajo en pruebas de inteligencia analítica que aquellos de otras áreas (ver Guarino et al 2006, para consulta sobre el tema).

¿Por qué se estaría dando esta situación en América Latina, donde las remuneraciones no son significativamente más bajas que las de otras categorías? Hay varias explicaciones posibles. Una de ellas es que el ambiente de trabajo en las escuelas públicas es un factor negativo. Las ventajas salariales y el menor compromiso de tiempo no compensan el sacrificio de enseñar en escuelas públicas. Si eso es cierto, tendría sentido mejorar las condiciones de trabajo en las escuelas. Una confirmación indirecta a esa hipótesis sería el hecho de que las escuelas privadas de muy buen nivel no siempre pagan

mejores salarios que las públicas para lograr de los maestros la calidad deseada.

Promedialmente, en Brasil los salarios del sector privado de la enseñanza son 10% más elevados. No obstante, un estudio sobre una red privada de cuatrocientas escuelas mostró un alto grado de satisfacción por parte de los maestros con las condiciones de trabajo. Esto lleva a pensar que el sector privado atrae mejores maestros porque ofrece mejores condiciones de trabajo y no necesariamente porque ofrece salarios más altos.

Otro aspecto del tema es el de las características de la evolución salarial de los maestros a lo largo de sus carreras. Dicho análisis sugiere que las personas atraídas por la carrera docente renuncian a la posibilidad de mayores beneficios salariales por la previsibilidad del trabajo y se sienten cómodas con sistemas de remuneración basados en criterios colectivos y no resultantes del desempeño individual. Esa parece ser una de las razones por las cuales la mayoría de los programas de remuneración vinculados al desempeño de los maestros han tenido un resultado por debajo del esperado. (cf. Vegas, 2005 y Ontiveros, 2005). Además, como ya se ha dicho, varios estudios sugieren que el salario del maestro no es una variable importante en la apreciación del desempeño de los alumnos (Menezes-Filho y Pazello, 2005 y Vélez et al 1993).

Creemos que la pregunta fundamental que aún permanece sin respuesta es la siguiente: ¿qué lleva a optar por la carrera docente? ¿Es, como defienden algunos, una vocación? ¿Una pasión? Y si así fuera, ¿sería el salario el que determinaría la elección de la carrera? ¿O el magisterio se habría vuelto una última alternativa para aquellas personas que no se sintieron atraídas por otras profesiones? ¿Qué le interesa al maestro? ¿Cuál es su deseo fundamental? ¿Estar mejor remunerado? ¿Tener mejor preparación y más confianza en su capacidad? ¿Ver el brillo en la mirada del alumno que finalmente superó sus dificultades y aprendió? ¿Estar en

un ambiente con niños y jóvenes? ¿Trabajar lejos del mundo corporativo? ¿Ser parte del servicio público y contribuir al bien común?

Responder a estas preguntas parece ser un camino más productivo en la orientación de una estructura de incentivos a la carrera docente que ayuden a los gobiernos a atraer personas capaces, prepararlas de manera adecuada y conservar los mejores profesionales de la carrera. La discusión, centrada únicamente en remuneraciones, difícilmente resulte en una mejora significativa de la calidad educativa de la región, puesto que las remuneraciones ni son más bajas que las de otras categorías, ni tienen impacto directo sobre la calidad de la enseñanza.

Algunos estudios recientes indican que existen otras motivaciones más importantes que la remuneración en la atracción de maestros. Farkas et al (2000) demuestra que en Estados Unidos el 83% de los maestros afirma que es esencial trabajar en la profesión que se quiere, y el 96% afirma estar satisfecho con su actual empleo; a pesar de las protestas salariales, el 81% de los maestros defiende la importancia de tener un empleo que permita dedicar tiempo a la familia y el 72% declara que un trabajo debe contribuir a la sociedad y ayudar al prójimo. El 97% de los maestros afirma que sus empleos han cumplido las exigencias (cita en Gurarino et al 2006). Es factible suponer que el maestro opta conscientemente por un desempeño de menor remuneración mensual que otras profesiones, pero que lo recompensa en una serie de aspectos.

Si aún no tenemos una respuesta definitiva sobre qué hacer para sanear las carencias educativas de la región, también parece claro que debemos plantearnos nuevas preguntas, pues las respuestas que hemos venido recibiendo no nos están ayudando.

NUEVOS CAMINOS A EXPLORAR

El presente estudio ha intentado demostrar que las soluciones a la baja calidad de la enseñanza

en América Latina no pasan por remuneraciones más altas —si las comparamos a otras categorías de nivel equivalente de remuneración. Ni las remuneraciones son más bajas para los maestros ni sus diferencias en distintos lugares se asocian a variaciones correspondientes de calidad.

Aumentar las remuneraciones no parece una solución prometedora para mejorar la calidad de la enseñanza. De cierto modo es una conclusión optimista, pues si fuera necesario pagar mucho más a los maestros, estaríamos frente a un cuadro problemático de dificultades políticas y recorte de presupuesto en otras áreas.

Recomendar nuevas soluciones puede sobrepasar los objetivos presentes, pero podemos por lo menos especular sobre otras soluciones posibles.

PREMIOS E INCENTIVOS FINANCIEROS PARA CONTRATAR MEJORES PROFESIONALES

En el Estado de Connecticut, Estados Unidos, se viene utilizando un sistema de premios monetarios para atraer mejores maestros, ofreciendo un monto considerable de dinero y la firma de un contrato. La lógica del sistema es que en esa etapa de la carrera profesional una suma de dinero tiene más valor que aumentos salariales a lo largo de la vida. El esquema permite atraer maestros mejor calificados, a pesar de que existen significativas deserciones al finalizar el contrato obligatorio. Independientemente de los resultados específicos de este caso, la idea es interesante y no se debe descartar, porque puede resultar menos costosa que ofrecer remuneraciones más elevadas a lo largo de toda la vida profesional.

MEJORAR EL AMBIENTE LABORAL DE LOS MAESTROS

Algunas escuelas, tanto públicas como privadas, logran atraer mejores maestros cuando crean un ambiente de trabajo favorable para los docentes. Los directores se han dado cuenta que ofrecen

do un ambiente favorable y una atmósfera de trabajo más saludable, es posible atraer maestros más calificados.

¿Por qué el sector público en general no logra hacer lo mismo? Es inconcebible que una carrera que ofrece estabilidad y retiro generoso y anticipado no pueda mantener satisfechos a sus maestros. Sin embargo, las escuelas privadas que pagan menos y ofrecen menos ventajas salariales logran captar mejores profesionales.

Es obvio que pueden lograrse avances en esa dirección. Inevitablemente, las soluciones pasan por la elección del director, la autonomía de la escuela y otros factores que atañen al ambiente donde se desempeña el maestro.

Sin entrar a una apreciación más sistemática de los factores que determinan el clima de organización de las escuelas, basta comprobar cómo un buen director logra crear en poco tiempo un ambiente favorable y, en contraposición, cómo un mal director provoca una degradación de la atmósfera escolar.

CAMBIOS EN LA CARRERA DOCENTE

La carrera docente presenta deficiencias de todo tipo. Los ascensos no dependen del mérito o desempeño. Los avances y beneficios dependen de diplomas y cursos cuya utilidad para el aprendizaje del alumno es muy relativa. No se penaliza el ausentismo debidamente y la estabilidad funcional es exagerada, y no permite eliminar del cuadro docente a maestros sin un perfil adecuado para el magisterio. Es interesante constatar que, en lo que para algunos es el mejor sistema educativo de América Latina, el cubano, los maestros inadecuados son eliminados.

Aunque se admitan todas las resistencias políticas e institucionales a los cambios en los estatutos del magisterio, los gobernantes no pueden negarse a considerarlos. Si las reformas no son posibles, las menos ideales pueden significar beneficios.

RECOMPENSAS AL MEJOR DESEMPEÑO

Como mencionamos anteriormente, los sistemas que de alguna manera recompensan a los maestros por su desempeño resultan difíciles de implementar y no siempre son exitosos. No obstante, según la práctica, son cada vez más los sistemas educativos que adoptan algún tipo de premio al buen desempeño.

Debemos mencionar las modalidades llamadas “soft” *merit pay* que consisten en pequeños controles de calidad, incentivos, recompensas no monetarias y otras alternativas para premiar el buen desempeño a la vez que penalizan el desempeño deficiente.

La ventaja del *soft merit pay* es que no requiere cambios profundos en las leyes o reglamentos, utiliza lo que ya existe y crea nuevas reglas. Muchos sistemas prevén contratos experimentales antes de tornarlos efectivos, pero muchas veces los criterios no se aplican con la severidad necesaria y se hacen efectivos maestros con grandes deficiencias. El mecanismo puede sin duda mejorarse.

Las inspecciones que han caído en desuso en la mayoría de los países podrían aprovecharse mejor a pesar de las resistencias ideológicas y corporativas.

La liberalidad con que se aceptan licencias médicas lleva a abusos que aumentan el ausentismo de los maestros; deben aplicarse criterios más rígidos en este sentido que aportarán beneficios a corto plazo.

Los buenos directores saben cómo reconocer a los buenos maestros sin necesidad de incentivos económicos y saben cómo sancionar psicológicamente a los malos docentes. Existe una gran variedad de presiones, elogios, recompensas y críticas que están al alcance de los directores.

Se puede hacer mucho pero lo más definitivo es lograr cambiar los estatutos del magisterio.

Igualmente, tratamos de plantear mecanismos más informales que ofrecen otras alternativas.

MEJORES PRÁCTICAS EN CLASE

Según las investigaciones, los malos resultados escolares muestran inadecuadas prácticas en clase y que no tiene relación con la remuneración docente. Por ejemplo, un estudio del Banco Mundial demostró que 25 a 50% del tiempo de clase –en una muestra de escuelas brasileñas– se utilizaba copiando del pizarrón y, como se sabe, copiar del pizarrón no conlleva consecuencias positivas para el aprendizaje. La mitad del tiempo de enseñanza se está perdiendo.

En los últimos años se ha podido acumular un conjunto de conocimientos sobre lo que funciona y lo que no funciona en el proceso de enseñanza del alumno. Puesto que se trata de conocimientos basados en investigaciones de buena calidad, podemos denominarla Educación Basada en Evidencia. Independientemente de lo que ganan los maestros, si cambian sus prácticas obsoletas por lo realmente efectivo en clase, el aprendizaje se verá beneficiado considerablemente.

Existen prácticas bastante simples cuyo costo financiero es cero o muy bajo y que resultan importantes para mejorar el desempeño del alumno. Entre ellas, utilizar y corregir deberes, el uso constante de evaluaciones de aprendizaje, el apoyo con buenos libros didácticos, la solución de problemas de infraestructura de las escuelas, como la inexistencia de pizarrones y sillas, el conocimiento que demuestre el maestro de lo que enseña, la utilización del tiempo en clase para actividades de enseñanza, en lugar de funciones técnico-administrativas, etc.

LA UTILIZACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

Cuando surgieron la televisión y las computadoras se temía que sustituyeran a los maestros.

Esto creó una enorme resistencia a su utilización. Con el correr del tiempo, se ha podido comprobar que la tecnología puede mejorar la calidad de la enseñanza sin por ello sustituir a un maestro por una máquina.

De hecho, la mayoría de las veces la tecnología no reduce la demanda de maestros. Tenemos como ejemplo los casos de Telesecundaria de México y Telecurso 2000 en Brasil. En ambos, el alumno recibe la imagen por TV (o video); es una clase de inigualable calidad, superior al maestro más talentoso, en vista de la abundancia de recursos técnicos y tiempo de preparación de estos mecanismos. Sin embargo, después de la clase electrónica, los alumnos pasan a trabajar con maestros que resultan indispensables para el buen funcionamiento del método. Este es uno de los tantos ejemplos de combinación de maestros y tecnología. Existen cada vez más maneras distintas y eficaces de utilizar a los maestros donde son insustituibles y a las máquinas donde son mejores.

REFORMULAR CURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE

En diversos países latinoamericanos, los cursos de formación docente son excesivamente teóricos, enfocados en la historia del pensamiento sobre educación, en teorías pedagógicas y epistemología. Suelen estar bastante disociados de la realidad del sistema escolar que el maestro encontrará después de graduarse. Contrariamente a lo que ocurre en los procesos de formación de países avanzados, son cursos que no se enfocan en el desarrollo de competencias de enseñanza y tampoco ofrecen a los futuros maestros experiencia práctica –como pasantías- con alumnos que después encontrarán cuando se gradúen. No enseñan competencias sino que las desvalorizan, resultando en un reduccionismo de la “verdadera función del magisterio como elemento de concientización y movilización social”. Por lo que el futuro maestro se ve impedido de acceder al conocimiento técnico que evitará el fracaso del alumno.

BIBLIOGRAFIA

- Barro, R. e Lee, J.W., 1997. “Schooling Quality in a Cross-Section of Countries”, NBER Working Paper, 6198.
- De Santis, M., Gertel, H. y Cristina, D. (2002). “Who chooses to become a teacher in Argentina?” Mimeo.
- Farkas, S., Johnson J. y Foleno, T. (2000). “A sense of calling: Who teaches and why”. New York: Public Agenda.
- Fuller, B. y Clarke, P., 1994. “Raising School Effects While Ignoring Culture ? Local Conditions and the Influence of Classroom Tools, Rules and Pedagogy”, *Review of Educational Research*, 64: 1, 119-157.
- Guarino, Cassandra; Santibanez, Lucrecia y Daley, Glenn, 2006. “Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature”, *Review of Educational Research*, 76: 2, 173-208.
- Hanushek, E., 1986. “The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools”, *Journal of Economic Literature*, 24: 3, 1141-1177.
- Hanushek, E., 1995. “Interpreting recent research on schooling in developing countries”, Mimeo, Wallis Institute of Political Economy, Rochester University. Working Paper N° 3.
- Hedges, L.V., Greenwald, R. y Laine, R., 1996. “The Effect of School Resources on Student Achievement”, *Review of Educational Research*, 66: 3, 361-396.
- Hoxby, C.y Leigh, A. (2003). “Pulled Away or Pushed Out? Explaining the decline of teacher aptitude in the United States” Mimeo.
- Liang, X. (1999). “Teacher pay in 12 Latin American Countries: How does teacher pay compare to other professions, what determines teacher pay, and who are the teachers ?” World Bank LCSHD Paper Series, N° 49.

- Limarino, W.H. (2005). "Are Teachers Well Paid in Latin America and the Caribbean?" in *Incentives to Improve Teaching – Lessons from Latin America*. Vegas, ed., 3, 63: 102.
- Menezes-Filho, N. y Pazello, E. (2005). "Do Teachers' Wages Matter for Proficiency? Evidence from a Funding Reform in Brazil", Mimeo.
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. Disponible en: http://www.oecd.org/document/55/0,2340,en_32252351_32236173_33917303_1_1_1_1,00.html
- Ontiveros Jimenez, M. (2005) "Educational reform and institutional incentives. Their effects on quality of primary education", Mimeo.
- UNESCO, 2004. "O Perfil dos Professores Brasileiros: O Que Fazem, O Que Pensam, O Que Almejam", UNESCO/Ed. Moderna. São Paulo, SP.
- UNESCO (2006). *Global Education Digest – Comparing Education Statistics Across the World*. Montréal, 2006. Disponible en: <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/ged/2006/GED2006.pdf>
- Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Serie Documentos N° 31. Santiago de Chile, PREAL. Disponible en: <http://www.preal.org/docs-trabajo/VaillantN31.pdf>
- Vaillant, D. y Rossel, C. (2006). Maestros de Educación básica en América latina: hacia una radiografía de la profesión, Santiago de Chile, PREAL.
- Vegas, E. (2000). "Teachers in Brazil: Who are they and how well they fare in the labor market" Mimeo.
- Vegas, E. ed. (2005). *Incentives to Improve Teaching – Lessons from Latin America*. The World Bank, Washington.
- Velez, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J., (1993). "Factores que Afectan el Rendimiento Academico en la Educacion Primaria", Mimeo.



Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
Partnership for Educational Revitalization in the Americas

El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington, y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo, con sede en Santiago de Chile.

Desde su creación en 1995, el PREAL ha tenido como objetivo central contribuir a mejorar la calidad y equidad de la educación en la región mediante la promoción de debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa, la identificación y difusión de buenas prácticas y la evaluación y monitoreo del progreso educativo.

La ejecución de las actividades se realiza a través de Centros Asociados de Investigación y Políticas Públicas en diversos países de la región y comprenden la realización de estudios, la organización de debates y la promoción de diálogos públicos sobre temas de política educacional y reforma educativa.

Las actividades del PREAL son posibles gracias al apoyo de la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), GEFund, The Tinker Foundation, entre otros.



Inter-American Dialogue • 1211 Connecticut Ave. N.W. Suite 510
Washington, D.C. 20036 U.S.A. • Tel: (202) 822-9002
Fax: (202)822-9553 • E-mail: iad@thedialogue.org
Internet: www.thedialogue.org & www.preal.org

CINDE • Santa Magdalena 75, Piso 10 • Oficina 1002 • Providencia
Santiago, Chile • Tel: (56-2) 334-4302
Fax: (56-2) 334-4303 • E-mail: infopreal@preal.org
Internet: www.preal.org

