

SERIE DOCUMENTOS

BORRADORES
DE
INVESTIGACIÓN

No. 64, junio de 2005

**Estructuras organizacionales, esquemas salariales
y calidad educativa en América Latina: un estudio
comparativo de los casos de Chile, México,
Perú y Uruguay.**

Carolina Albán Conto



UNIVERSIDAD DEL ROSARIO

Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario - 1653

ALBÁN CONTO, Carolina

Estructuras organizacionales, esquemas salariales y calidad educativa en América Latina: un estudio comparativo de los casos de Chile, México, Perú y Uruguay / Carolina Albán Conto. — Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario, 2005.

24 p. : cuadros, tablas.— (Economía. Serie Documentos, Borradores de Investigación; 64)

ISSN: 0124-4396

Incluye bibliografía.

EDUCACIÓN – AMÉRICA LATINA / EDUCACIÓN – ASPECTOS ECONÓMICOS / EDUCACIÓN – ESTADÍSTICAS / EDUCACIÓN – ASPECTOS SOCIALES / EVALUACIÓN CURRICULAR / SALARIOS EN LA EDUCACIÓN / I. Título / II. Serie.

© Centro Editorial Universidad del Rosario

© Facultad de Economía

© Carolina Albán Conto

Todos los derechos reservados

Primera edición: mayo de 2005

ISSN: 0124-4396

Impresión digital: JAVEGRAF - Colombia

ESTRUCTURAS ORGANIZACIONALES, ESQUEMAS SALARIALES Y CALIDAD EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA: UN ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS CASOS DE CHILE, MÉXICO, PERÚ Y URUGUAY

CAROLINA ALBÁN CONTO
malban@urosario.edu.co

RESUMEN

Las deficiencias que registran los diferentes países de América Latina en los indicadores relacionados con el rendimiento escolar y la calidad educativa han sido un tema recurrente en la agenda política de los gobiernos de la región durante las últimas décadas. Diferentes estudios sugieren la incidencia de variables como la razón maestro/alumno, el gasto per cápita y la formación docente, entre otros. Sin embargo, se ha explorado muy poco la influencia de variables como la estructura organizacional, los sistemas de evaluación, los esquemas salariales y los incentivos, entre otros. Este trabajo pretende realizar una caracterización del desarrollo de estos aspectos para cuatro países de América Latina: Chile, México, Perú y Uruguay, en el marco de las reformas educativas emprendidas en los noventa. Adicionalmente se presenta un análisis de los principales resultados obtenidos hasta el momento, discriminados en dos tipos: la evolución de los salarios docentes y el mejoramiento en los resultados académicos de los estudiantes.

Palabras clave: análisis de educación, estudios comparativos de países, compensación, métodos de compensación y sus efectos, política gubernamental, gestión laboral.

Clasificación JEL: I21, O57, M52, I28, M54.

ABSTRACT

For the last decades Latin American countries show deficiencies in the educational indicators related to scholar performance and educational quality. Different studies suggest the incidence of variables such as the organizational structure, the evaluation systems, the salary schemes and the incentives. This work pretends to characterize the development of these topics in four Latin American countries: Chile, Mexico, Peru and Uruguay, in the frame of the educational reforms undertaken in the nineties. Additionally, is presented an analysis of the most important outcomes, related to the evolution of teacher salaries and the improvement of the academic results for students.

Keywords: Analysis of Education, Comparative Studies of Countries, Compensation And Compensation Methods And Their Effects, Government Policy, Labor Management.

JEL Classification: I21, O57, M52, I28, M54.

Durante la última década en el mundo se han acelerado, y particularmente en las regiones en desarrollo, por ejemplo en América Latina, un conjunto de reformas a la educación básica (primaria y secundaria). Estos esfuerzos se han centrado principalmente en atender tres necesidades: el acceso de la población a los servicios o cobertura (atención y educación de la primera infancia, aprendizaje de jóvenes y adultos, enseñanza primaria universal y alfabetización), la igualdad de género y el mejoramiento de la calidad en la enseñanza.¹

La identificación de estas necesidades corresponde con su tipificación como aspectos especialmente problemáticos de la realidad latinoamericana. Por ejemplo, el índice de educación para todos² muestra cómo la mayoría de los países de la región han alcanzado posiciones intermedias en la realización de los principales compromisos³ (ver cuadro 1).

Los resultados más alentadores se encuentran si se analizan las cifras de cobertura. De acuerdo con la UNESCO, durante la última década, los países de la región se han esforzado por aumentar la participación de su población en los servicios de educación, registrándose un importante crecimiento en indicadores como la tasa neta de matrícula en primaria (NER), que pasó del 86% al 94% entre 1990 y 1998 y llegó al 96% en 2001, y una consecuente disminución del porcentaje de población por fuera del sistema, de 3.7 millones a 2.5 en 2001 (UNESCO, 2004).

CUADRO 1
DISTANCIA DE LAS METAS DE EPT

Posición	País	Índice IDE
Metas alcanzadas	Barbados	0.98-1
Posición cercana	Argentina	0.95-0.97
	Chile	
	Cuba	
	Trinidad y Tobago	
Posición intermedia	Belice	0.8-0.94
	Brasil	
	Colombia	
	Costa Rica	
	República Dominicana	
	Ecuador	
	El Salvador	
	Jamaica	
	México	
	Panamá	
	Paraguay	
	Perú	
	Uruguay	
	Venezuela	
Posición lejana	Guatemala	Menos de 0.8
	Nicaragua	

Fuente: UNESCO, 2004

¹ Estos requerimientos van en correspondencia con los seis objetivos de la Educación para Todos (EPT) firmado, en el marco del Foro Mundial sobre la Educación celebrado en 2000 en Dakar (Senegal), por más de 160 países.

² Este índice comprende cuatro de los seis indicadores propuestos en Dakar: Enseñanza primaria universal (EPU), alfabetización de adultos, paridad entre los sexos y calidad de la educación. El valor oscila entre 0 y 1. Cuanto más se aproxima el país al valor máximo del IDE se halla más cerca de cumplir sus objetivos.

³ Solo un país: Barbados ha alcanzado las metas y cuatro se encuentran cerca de lograrlas.

Este mismo crecimiento se observa en los indicadores de cobertura para secundaria. La tasa aproximada de matrícula (GRE) pasó del 60% en 1990 al 72% en 1998 y finalmente al 86% en 2001 (UNESCO, 2004).

Pese a estos logros, que sitúan a América Latina muy cerca de alcanzar la meta de cubrimiento total, los indicadores relacionados con la calidad se alejan bastante de las metas propuestas. Se observa una tendencia generalizada de priorizar el crecimiento de la cobertura a expensas del mejoramiento de la calidad educativa.

Esto se refleja en los bajos niveles de aprendizaje registrados en los estudiantes. Para el caso de primaria, por ejemplo, en 2002, en Nicaragua, el 70% de los estudiantes sólo alcanzó el nivel básico de lenguaje y el 80% el de matemáticas; en Uruguay en 1999 el desempeño del 40% de los estudiantes de sexto grado en lenguaje se consideró insatisfactorio; en El Salvador en el mismo año el 40% de los estudiantes de sexto grado alcanzaron solo el nivel básico en lenguaje, matemáticas y ciencias sociales; en Honduras en 2002 el 90% de los estudiantes alcanzaron un desempeño bajo en lenguaje y matemáticas; en Argentina el 54% de los estudiantes de cuarto año de primaria registraron habilidades limitadas en lectura, posicionándose en el último cuartil del Reading Literacy Scale - PIRLS y en Perú el 80% de los estudiantes de 15 años alcanzaron el nivel más bajo en la misma escala – PIRLS) (UNESCO, 2004).⁴

Una de las aproximaciones a la calidad educativa se relaciona con factores asociados al gasto y la inversión en educación. Sin embargo se han identificado elementos adicionales, como el alumno y su contexto familiar, el director y el ambiente escolar, las autoridades públicas y el maestro, y el ámbito educativo (UNESCO, 2001) (Gamboa, Casas Piñeros 2004), siendo éste último, uno de los aspectos más relevantes.

Sin embargo, cuando se hace referencia a la influencia que ejerce el maestro y los recursos escolares, generalmente se tienen en cuenta variables como la razón alumno / docente; la formación inicial y la capacitación de los profesores; la experiencia docente; las actitudes, opiniones y condiciones laborales de los maestros y las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula. Otras variables, como las condiciones laborales y, dentro de éstas, el papel que desempeñan las estructuras organizacionales y salariales, han sido poco investigadas, a pesar de conocerse su influencia en el aprendizaje y el desempeño educativo⁵ (UNESCO, 2001).

Este es un aspecto interesante, además porque en América Latina se evidencia un hecho especialmente problemático: los esquemas salariales no responden a las necesidades organizacionales y a los procesos laborales requeridos para el desarrollo efectivo de los planteles y los alumnos. Esto hace prácticamente imposible la coherencia entre los salarios o el gasto en educación (es claro que los salarios no están sujetos a cláusulas de productividad, por ejemplo) y los resultados de las instituciones académicas y de los estudiantes.

⁴ Cuba parece ser la única excepción, pues se ubica en el nivel más alto de logros educativos y registra las menores disparidades.

⁵ Cuando los maestros perciben que su remuneración es la adecuada, por ejemplo, su desempeño lleva a un aumento entre 8 y 10 puntos en el rendimiento de los alumnos.

La identificación de estos aspectos ha sido recurrente en el planteamiento y ejecución de las políticas de mejoramiento de la calidad educativa, durante las últimas décadas, en países como Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú, Uruguay y Venezuela. En la mayoría de los casos mencionados las políticas implementadas se han agrupado bajo el esquema de proyectos de reforma de la estructura organizacional y salarial docente o carrera magisterial.⁶

En términos generales, estos esquemas proponen una nueva caracterización organizacional, que tiende hacia la flexibilización, en la que tiene un papel primordial la relación entre competencias, méritos, desempeño, resultados y salario, al punto de proponerse, para algunos casos puntuales, la creación de sistemas más complejos como el pago por méritos (individual, grupal o institucional), las carreras escalares, el pago por competencias y los incentivos (individuales, grupales o institucionales) (ver cuadro 2).

Sin embargo estas reformas se enfrentan con la prevalencia, muy acentuada en el sector público, de estructuras organizacionales tradicionales, rígidas, jerárquicas y no meritocráticas, lo cual influye de manera directa sobre la puesta en marcha de las reformas y dificulta el tránsito hacia los nuevos esquemas. En este aspecto, Arias (1990) y Morduchowicz (2003) proponen una descripción general que busca caracterizar los sistemas vigentes en la región. Los principales hallazgos se resumen así:

- Están diseñados en niveles entre los que se avanza de manera automática por el paso del tiempo,
- el esquema salarial se centra en un sueldo básico más compensaciones adicionales y su alteración siempre implica cambios en las funciones desempeñadas por los docentes. Es decir, no es posible acceder a mejores salarios desempeñando una misma función,
- no hay sistemas de evaluación del desempeño docente o existen formalmente pero no se implementan.

Estas tendencias muestran la necesidad de realizar un estudio más detallado que verifique el desarrollo de estos fenómenos y permita discernir en torno a las diferencias en los procesos y en los resultados de forma independiente para cada país. En tal sentido este artículo busca realizar una revisión puntual de cuatro casos particulares: Chile, México, Perú y Uruguay; y en cada uno ejemplificar la existencia de procesos y la consecución de resultados diversos. Se hará especial énfasis sobre los aspectos relacionados con los criterios de ascenso y remuneración, la estructura general del sistema (flexible, rígida, basada en incentivos, etc.), los resultados de los procesos en cuanto a la evolución del salario real de los maestros (como indicador del mejoramiento en las condiciones laborales) y los avances logrados, a la fecha, en términos de calidad (a través de los resultados de las pruebas de los estudiantes en matemáticas y lenguaje).

El objetivo del documento es construir un marco de referencia que enriquezca el debate sobre los factores asociados (similares y diferenciadores) y los resultados obtenidos dadas las características particulares de las reformas educativas en cada país.

⁶ La implementación de estas reformas en los países latinoamericanos se inicia en la década de los noventa con los casos de Chile (1991), Perú (1993) y México (1993), entre otros.

CUADRO 2

ESQUEMAS SALARIALES Y ESTRUCTURAS ORGANIZACIONALES DOCENTES

Tipo de estructura	Características	Ejemplos	Ventajas	Dificultades
Pago por méritos individuales	Busca premiar el desempeño y la productividad individual.	Sistema común en la educación superior en Estados Unidos, donde el 70% de las instituciones tienen premios anuales a los mejores profesores.	Los trabajadores tienen incentivos para encontrar formas de mejorar la productividad e incentivos para que se esfuercen más allá de los requerimientos mínimos.	Programas costosos y difíciles de administrar. Dificultad de medir el mérito. La competencia por lograr el premio puede afectar el trabajo en equipo y la cooperación.
Pago por méritos grupales/institucionales	El desempeño es medido y los premios son otorgados a grupos de maestros. Se busca ligar los pagos al logro de objetivos organizacionales.	Existen experiencias similares en países desarrollados y en América Latina (Chile, Colombia y Argentina; Canadá y Estados Unidos).	Permite que la escuela se concentre en los resultados. Los incentivos se consideran como una forma de alinear los intereses de los empleados con los de la organización.	La medición de la efectividad de la escuela presenta varios desafíos. Existe el riesgo de que docentes con muy bajo nivel de esfuerzo sean beneficiados por el premio.
Carreras escalares	Busca establecer varios niveles con salarios diferentes. A medida que los maestros se especializan realizan diferentes contribuciones y el valor de mercado de éstas cambia por lo cual el pago debe ser diferente.	La mayoría de los programas de carreras escalares en Estados Unidos fueron suspendidos por su alto costo. En México el programa se considera exitoso.	Provee nuevas responsabilidades en la medida en que los maestros progresan en la carrera. Los maestros que no ascienden tienen un menor salario pero también menos responsabilidades. Los ascensos implican un mayor poder de decisión, responsabilidad y status, que actúan como incentivos intrínsecos. Se incluyen incentivos monetarios permanentes (los salarios son más altos) más incentivos no monetarios.	La evaluación de los maestros para definir quienes ascienden es difícil de determinar.
Pago por competencias	El salario está ligado a las competencias de los empleados.	No existen muchas experiencias.	Los incrementos salariales de los maestros se vinculan con la demostración del dominio de nuevos campos de competencias. Este sistema hace posible tener fuerza laboral flexible y versátil.	La definición y evaluación permanente de las competencias por parte de los maestros es compleja. No resuelve los problemas de los sistemas de compensación actuales relacionados con la falta de orientación a resultados.

Fuente: Elaborado con base en Arias R. (1999). *Las compensaciones y la mejora del perfil de los maestros en América Latina*.

En la primera sección se analizan las estructuras organizacionales y salariales bajo las cuales operan los sistemas educativos en los países seleccionados (Chile, México, Perú y Uruguay). En la segunda se presentan los resultados más relevantes sobre calidad y mejoramiento salarial que se han registrado en estos países después de las reformas. Finalmente, en la tercera sección se presentan las conclusiones. Se argumentará que existen variables como las estructuras organizacionales y las condiciones laborales bajo las cuales operan los sistemas educativos, alternativas a las asociaciones tradicionalmente estudiadas que afectan directamente el desempeño docente y el rendimiento escolar.

1. ESTRUCTURAS ORGANIZACIONALES Y ESQUEMAS SALARIALES

1.1. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN CHILE

La reforma a la estructura organizacional docente realizada en Chile en 1991 tiene como objetivo principal elevar, homogeneizar y estructurar un sistema de remuneraciones docentes bajo las siguientes características generales:

- No existe una planta o carrera funcionaria.
- No existen normas respecto a la promoción de maestros.
- La diferenciación entre los docentes se da a través de sus funciones, según una asignación diferenciada de las responsabilidades.
- La incorporación de docentes se da a través de un concurso público: este concurso se convoca dos veces al año y es desarrollado por los municipios.

El desarrollo de este proyecto incluye dos aspectos fundamentales: la creación de un sistema de evaluación docente para su selección y remuneración y la ejecución de un sistema de incentivos al desempeño destacado.

El sistema de evaluación docente implementado en Chile desde la reforma (evaluación del desempeño docente –SNED-) busca transformar los procesos de selección y remuneración a través de la inclusión de criterios de desempeño profesional y perfeccionamiento o capacitación, adicionales a la antigüedad.⁷

A través de esta evaluación se ordenan los postulantes de forma ascendente, se clasifican en cinco categorías posibles y se seleccionan según la disponibilidad de recursos. Las categorías vigentes son:

- Docentes estacados y competentes.
- Excelencia pedagógica.
- Desempeño básico.
- Desempeño insatisfactorio (deben iniciar un programa de perfeccionamiento y volver a presentarse un año después).

⁷ También se crea un sistema de evaluación a los alumnos pero no se incorpora como un aspecto de la evaluación docente.

- Desempeño insatisfactorio por dos periodos seguidos (puede retirarse con una indemnización y volver a presentarse después).

La remuneración se fundamenta en un salario base más asignaciones adicionales (como porcentaje de esta remuneración) de acuerdo con el progreso de los docentes en cada uno de los criterios de evaluación. Es posible encontrar diversidad de salarios entre los docentes, discriminados según sus características y habilidades laborales.

CUADRO 3

ASIGNACIÓN DE REMUNERACIONES APLICABLES AL SECTOR MUNICIPAL

Concepto	Monto o porcentaje
Remuneración base nacional (RBN).	\$5098 para básica.
Asignación por experiencia.	Hasta un 100% de la RBN con 15 o más bienios.
Asignación por perfeccionamiento.	Hasta un 40% de la RBN.
Asignación de desempeño en condiciones difíciles.	Hasta un 30% de la RBN.
Asignación por responsabilidad directiva y técnico pedagógica.	Hasta un 20% de la RBN.
Unidad de mejoramiento profesional (UMP).	Bono de monto fijo para todos los profesores de los sectores subvencionados cuyo monto asciende a \$639 por hora, contabilizándose solo hasta las primeras 30 horas de contrato.
UMP. Complementaria.	Bono para profesores municipales que tienen entre 6 y 15 bienales respectivamente. El monto máximo es de \$320 por hora.
Bonificación proporcional.	Bono variable resultado de distribuir un % de aumento de la subvención en proporción a las horas trabajadas por cada docente. Su promedio actual (2000) es de \$688 por hora.
Ingreso mínimo.	Valor actual (2000) es de \$7750.
Bonificación de desempeño de excelencia.	Valor promedio de \$575 por hora.

Fuente: BID (2000). *Los maestros en Chile: carreras e incentivos*.

Adicional a la implementación de esta política salarial y de evaluación, Chile ha venido construyendo un esquema de incentivos que consiste en bonificaciones trimestrales a los docentes de la cuarta parte de los colegios con mejores resultados.⁸ La discriminación se realiza con base en seis indicadores: efectividad, superación, iniciativa, mejoramiento de las condiciones de trabajo docente, igualdad de oportunidades e integración de profesores y apoderados. La ponderación se efectúa como se reporta en el cuadro 4.

En general se observa que el sistema organizacional docente chileno presenta una estructura predominantemente flexible que se caracteriza por un sistema de remuneración basado en el pago por méritos individuales y un esquema de incentivos regido por méritos grupales/institucionales. No está presente la figura de las carreras ni existen esquemas rígidos que limiten los ascensos y los salarios, permitiendo la innovación y el mejoramiento constante del sistema. A pesar de ello, existen dificultades asociadas a la inestabilidad laboral de los maestros que puede generar un desmejoramiento en sus condiciones laborales y son difíciles de prever. Por lo mismo es una propuesta que requiere un contexto legal flexible y la voluntad y el consenso entre los diferentes sectores (maestros, gobierno, padres de familia y alumnos) para su ejecución.

⁸ Para la selección de los planteles las comparaciones se realizan entre escuelas de características similares.

El contexto económico también debe ser favorable. En Chile, durante los años de la reforma, se logró un crecimiento sostenido y un entorno macroeconómico estable. A partir de 1990, cuando se dio paso al primer gobierno democrático, después de la dictadura de 17 años, se tomaron medidas de estabilización que lograron que la tasa anual de inflación que había sido de 27.3% en 1990, bajara a 18.7% en 1991 y luego a 12.7% en 1992 y que el Producto Geográfico Bruto (PGB) per cápita creciera un 4.3% en 1991 y 9.1% en 1992.

En el sector educativo se iniciaron algunos programas como el Plan para el mejoramiento de la educación en las escuelas más pobres y la revisión del programa de estudios de educación primaria y secundaria. Todas estas reformas acompañadas del aumento sostenido del gasto en educación (entre 1989 y 2000 el aumento fue del 165% y, en porcentajes del PIB, del 2.6% al 4.2%) (Ministerio de Hacienda Chile, 2000).

CUADRO 4
INCENTIVOS

Factor (ponderador)	Indicador
Efectividad (37%)	<ul style="list-style-type: none"> Promedio SIMCE (castellano y matemáticas) 4° enseñanza básica.
Superación (28%)	<ul style="list-style-type: none"> Diferencia promedio SIMCE (últimas dos pruebas disponibles para cada nivel) 4° enseñanza básica.
Iniciativa (6%)	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo regular de actividades técnico – pedagógicas, desarrollo de actividades formativas complementarias de libre elección, equipo de gestión (constitución y reuniones), existencia de trabajo en redes por parte del establecimiento, centro de alumnos (constitución y reuniones), existencia proyecto educativo institucional, participación en reuniones de microcentros.
Mejoramiento de las condiciones de trabajo (2%)	<ul style="list-style-type: none"> Clasificación del establecimiento según sistema de inspección del Ministerio de educación.
Igualdad de oportunidades (22%)	<ul style="list-style-type: none"> Tasa de retención de alumnos, tasa de aprobación de alumnos, grupos diferenciales en funcionamiento, existencia de proyectos de integración escolar, no existencia de prácticas discriminatorias del tipo: expulsión o cancelación de matrícula a alumnos remitentes, expulsión o cancelación de matrícula a alumnas por razones de embarazo o maternidad, expulsión de alumnos por razones económicas o de rendimiento, negación de matrícula a postulantes a pesar de existir vacantes y negación de renovación de matrículas a alumnos antiguos, no existencia de sanciones indebidas sobre los alumnos del tipo: medidas disciplinarias por razones distintas a su comportamiento, retención de certificados de estudios y/o licencias e impedir el acceso al establecimiento o aulas en horario de clases.
Integración de profesores y apoderados (5%)	<ul style="list-style-type: none"> Aceptación de la labor educacional por parte de padres y apoderados, grado de integración de los padres en el quehacer educativo, percepción del establecimiento por parte de los padres, percepción de los profesores de castellano y matemáticas por parte de padres, existencia de consejo de profesores, centro de padres y apoderados con espacio de participación, centro de alumnos con espacios de participación, establecimiento define compromisos de gestión y educativos, establecimiento informa y/o analiza resultados SIMCE.

Fuente: Mizala et al (2000). *Incentivos en educación y la experiencia de L. SNDE en Chile*.

1.2. LA CARRERA MAGISTERIAL EN MÉXICO

Los objetivos planteados en la reforma del sistema magisterial en México, realizada en 1993, fueron tres: elevar la calidad de la educación, estimular el desempeño docente y mejorar sus condiciones laborales (búsqueda de la estabilidad y la profesionalización del trabajo docente).

La propuesta general consiste en un esquema de promoción horizontal en el que los docentes pueden acceder a niveles superiores de estímulos, sin que exista la necesidad de cambiar su actividad. La carrera está conformada por tres vertientes independientes según la función desempeñada: maestros de grupo (docentes);⁹ conducción, dirección y supervisión¹⁰ y actividades técnico pedagógicas.¹¹ Además existen cinco niveles de escalafón horizontal para cada vertiente (mecanismo de promoción dentro de su propia categoría): A B C D E.

Los criterios de evaluación que privilegia el nuevo sistema son:

- *Antigüedad* (10 puntos): se incrementa proporcionalmente; se otorgan 0.33 puntos por año de antigüedad; el máximo es de 10 puntos equivalentes a 27 años de servicio o más.
- *Grado académico* (15 puntos): profesión escalonada. Tiene en cuenta la formación inicial (estudios terminados de normal básica de 2, 3 y 4 años o 15 años de servicios) y los estudios terminados de doctorado.
- *Preparación profesional* (28 puntos): estado de conocimientos que posee el maestro sobre su profesión. Se realiza un examen elaborado por la Secretaría de Educación Pública y se evalúa el índice de aciertos.
- *Cursos de actualización y superación profesional* (17 puntos): acreditación de recursos. Se compone de cursos nacionales y cursos estatales. Se tiene en cuenta la calificación que se obtenga en la evaluación de los cursos.
- *Desempeño profesional* (10 puntos): acciones cotidianas de los docentes en el desempeño de sus funciones. Se evalúa entre los mismos maestros/personal directivo.
- *Aprovechamiento escolar* (20 puntos): evaluación del aprendizaje de los alumnos. Sólo se aplica para la categoría maestros frente al grupo.
- *Desempeño escolar* (20 puntos): evaluaciones de las acciones que inciden en el aprovechamiento de los alumnos y en la preparación profesional de los docentes. Sólo se aplica a personal directivo y de supervisión.

Estas dos últimas categorías se evalúan según los siguientes subfactores:

- *Aprovechamiento escolar*: promedio del puntaje obtenido por los docentes del plantel o de los planteles de la zona en el examen a sus alumnos (aprovechamiento escolar).

⁹ Son aquellos docentes responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje que interactúan directamente con los alumnos.

¹⁰ Es aquel que tiene a su cargo la conducción y dirección del servicio educativo.

¹¹ Son aquellos docentes o personal directivo y de supervisión comisión dos oficialmente en actividades cocurriculares se clasifican en tres grupos, de acuerdo con las funciones que desarrollan: asesoría, elaboración de materiales educativos y elaboración de proyectos educativos

- *Desarrollo de personal:* promedio del puntaje del examen de preparación profesional de los maestros.
- *Innovación educativa.*
- *Cursos estatales de actualización.*
- *Cursos nacionales de actualización.*

El puntaje máximo posible es 100 pero se asciende con un puntaje mínimo de 70. Sin embargo, el corte se hace según los recursos existentes anualmente. Los niveles de promoción del programa son consecutivos y seriales, es decir, los docentes sólo pueden acceder al nivel inmediato superior por periodo de promoción.

Adicionalmente, para ser promovidos, los docentes deberán cumplir con un mínimo de años de permanencia efectiva en cada nivel de carrera magisterial (ver cuadro 5)

CUADRO 5

AÑOS DE PERMANENCIA POR ZONA Y NIVEL

	Nivel	A	B	C	D	E
Zona						
Urbana		3	3	4	4	-
Rural		2	2	2	2	-

Fuente: Ortiz (2003). *Carrera magisterial: un proyecto de desarrollo profesional.*

Los aumentos salariales tienen lugar al pasar de grado o nivel y permiten incrementos desde un 25% en la plaza inicial en el nivel A (corto plazo) hasta un 197.2% en la plaza inicial en el nivel E (largo plazo).

Adicionalmente existe un esquema de reconocimientos morales y premios como el Ignacio Manuel Altamirano para el mejor maestro frente al grupo. Sin embargo, no se ha desarrollado un esquema de incentivos propio.

El esquema organizacional mexicano constituye un claro ejemplo de la carrera escalar. Esto quiere decir que presenta un sistema rígido de ascensos y salarios que incluye también los incentivos, es decir, que los pagos por desempeño destacado se constituyen en factor salarial permanente. Este esquema presenta ventajas frente a la estabilidad laboral de los docentes, sin embargo implica un reto administrativo y financiero a largo plazo difícil de sostener.

En México, el origen de este proceso es de iniciativa sindical (SNTE), lo cual puede explicar el privilegio de los objetivos relacionados con las condiciones laborales de los maestros, en especial el tema de la estabilidad. Paralelamente, también se registra un crecimiento importante del gasto en educación (6.8% del PIB en 2002) y por alumno (de 2.1 miles de pesos mexicanos en 1992 a 13.4 en 2002) (SEP, 2003).

1.3. EL ESCALAFÓN DOCENTE EN PERÚ

Los procesos de reforma al sistema educativo en el Perú de 1991 buscan hacer frente al mejoramiento de las condiciones laborales de los docentes sin proponerse directamente, la promoción de la calidad educativa. De esta manera la propuesta se centra en los siguientes puntos:

- Promover el mejoramiento del magisterio.
- Garantizar el desplazamiento del profesorado por niveles.
- Incentivar la participación de los docentes en los procesos de ascensos.

El nuevo sistema se caracteriza por funcionar en cinco niveles de promoción vertical y dos áreas de profesionalización, docencia y administración de la educación, en las que existen diferentes cargos posibles.

Los criterios de evaluación tenidos en cuenta para los ascensos y el desarrollo de la carrera profesoral son:

- *Antecedentes profesionales* (100 puntos): títulos (30), estudios (25), tiempo de servicio (30), cargos desempeñados (15).
- *Desempeño* (60 puntos): eficiencia (30), asistencia (15), participación y compromiso social (15).
- *Evaluación de méritos* (40 puntos): distinciones (20), producción intelectual (20).

Adicionalmente, existe un sistema de evaluación permanente, integral, sistemático y acumulativo compuesto por tres evaluaciones diferentes. El puntaje mínimo aprobatorio es 50, que se obtienen sumando el total de puntos obtenidos y dividiendo el resultado entre 4.

Los ascensos pueden ser automáticos o selectivos y se dan de la siguiente manera:

- Nivel I: poseer título profesional.
- Nivel II: ascenso inmediato.
- Nivel III: puntaje de ascenso (mínimo 55 puntos).
- Nivel IV: puntaje de ascenso (mínimo 55 puntos) y aprobar un curso de perfeccionamiento específico.
- Nivel V: puntaje de ascenso (mínimo 55 puntos) y aprobar un curso de especialización específico.

La remuneración se rige por el sistema único de remuneraciones para el sector público y se compone de:

- Remuneración básica.
- Remuneración personal (2% de la básica).
- Bonificaciones (transporte, refrigerio).
- Asignaciones por cumplir 20, 25 y 30 años de servicio.
- Aguinaldos por fiestas patria y navidad.

Existe también un sistema de incentivos que incluye:

- Viajes y becas de estudio.
- Estímulos de agradecimiento y felicitación.

- Viajes para el conocimiento del país y de América Latina.
- Palmas magisteriales (por aportes al desarrollo de la educación): bonificaciones mensuales.
- Incentivos tributarios para promover el desarrollo de la producción intelectual.
- Reconocimiento a la labor sobresaliente: felicitación escrita, diploma al mérito, resolución del gobierno local, medalla al mérito por el gobierno central.

Este esquema se caracteriza por tener una estructura mixta, en la que prevalece una organización similar a la carrera escalar, pero también se incluyen elementos del pago por méritos individuales, principalmente en el tema de los incentivos. Sin embargo, todavía prevalecen aspectos propios de estructuras no meritocráticas como el carácter automático de algunos asensos y la sobrestimación de los criterios relacionados con el tiempo de servicio, los cargos desempeñados y los títulos obtenidos por encima de la productividad y el desempeño.

La reforma que se realizó en el Perú se inscribe en el contexto de las políticas de ajuste estructural iniciadas a partir del primer gobierno de Fujimori en 1990 (apertura comercial, privatización de empresas públicas y flexibilización del mercado de trabajo) y en medio de un periodo de recesión económica que se acentuó con estas medidas. De acuerdo con Muñoz y Jensen (1997) entre 1985 y 1990 en el Perú todos los grupos sociales habían experimentado una disminución del 50% del consumo total; la tasa promedio anual de inflación alcanzó el 1,169%; la deuda externa, como porcentaje del PIB, era del 47%, el crecimiento del PIB registraba una tasa anual de -0.3% y el PIB per cápita anual fue de 2.7%. A partir de 1990 los niveles de consumo bajaron en un 33% y el promedio mensual del gasto social público fue del 58% del promedio de los últimos siete meses.

Adicionalmente, el gasto en educación se redujo registrándose en 1990 el 41% del que existía en 1979 y se asistió a un aumento descompensado de la matrícula frente al mantenimiento del gasto educativo público real constante, lo cual implicó la caída del gasto por alumno (Saavedra et al, 2002).

1.4. LA CARRERA DOCENTE EN URUGUAY

El objetivo general de la reforma de 1993 en Uruguay es dignificar la formación y la función docente:

- Aumentar el número de docentes capacitados, egresados, etc.
- Brindar un incremento salarial, incentivos salariales y primas especiales a los docentes.

El sistema de escalafón funciona de forma abierta (existen siete niveles de promoción vertical) y el criterio de ascenso más importante es la antigüedad (permanencia mínima de cuatro años en cada nivel). Sin embargo otros criterios son tenidos en cuenta:

- *Aptitud docente*: actuación en el aula evaluada por unos inspectores, juicio de los directores de las instituciones, participación en cursos de capacitación y perfeccionamiento docente y observaciones disciplinarias.
- *Actividad computada*: número de clases efectivamente dictadas en el año lectivo.

El sistema de evaluación consta de dos partes: una que realizan los directores de las instituciones y otra los inspectores estatales. Los criterios se evalúan de la siguiente manera: juicio de aptitud docente (máximo 100 puntos), antigüedad (20 puntos) y actividad computada (20 puntos). El puntaje total máximo es 140 y el mínimo de ascenso 55.

CUADRO 6

PUNTAJE DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

Puntaje	Evaluación
51-70 puntos	Aceptable
71-80 puntos	Buena
81-90 puntos	Muy buena
91-100 puntos	Excelente

Fuente: Da Silveira (1998). *Análisis organizacional: ¿Cómo funciona la educación pública en Uruguay?*

La remuneración se fundamenta en un salario base (unidad docente básica) sobre el cual se calcula un conjunto de posibles incrementos. Los aumentos salariales se dan por vía de ascensos en el escalafón y pueden llegar a ser hasta del 150%. Se estima que un maestro, a media carrera, recibe alrededor de 1,20 veces el salario inicial (ver cuadro 7).

El salario diferencial entre los grados es del 7% y el salario máximo se alcanza después de 25 años de ejercicio profesional. En 1997, el salario medio mínimo anual equivalía a 6225 dólares y el máximo a 7458 (BID, 2000).

CUADRO 7

SALARIOS MENSUALES DE LOS MAESTROS SEGÚN GRADO (ENERO 1997)

Grado	Mensual US\$	Por hora US\$
1	275.5	3.44
2	294.8	3.69
3	315.5	3.94
4	337.6	4.22
5	361.2	4.52
6	387.2	4.94
7	415.1	5.19

Fuente: Labadie et al (2001). *El mercado laboral interno y los salarios de los maestros en Uruguay.*

Los rubros adicionales al salario base constituyen los incentivos, entre los cuales se destacan:

- Compensación del 20% sobre el salario mínimo de entrada y del 5% a los 25 y 30 años de servicio, respectivamente.
- Un salario adicional para los docentes con cero fallas (15% del salario una vez al año) y máximo cinco (7.5%).
- Premios por casamiento o hijos, asignaciones familiares, hogar constituido y seguro de salud (una sola vez).

A través de este esquema de incentivos, y también de los criterios de evaluación vigentes, de los cuatro sistemas organizacionales analizados en este documento, es posible definir al uruguayo como el menos desarrollado en cuanto a valoración de competencias y sistemas de evaluación. Sin embargo, se podría clasificar como un esquema de pago por méritos individuales, aunque no es clara la relación entre los indicadores que se privilegian bajo este sistema (antigüedad, aptitud docente, actividad computada) y el desempeño y la productividad de los docentes.

Un problema es la sobrestimación de los resortes administrativos que se requieren para su operación, puesto que deja en manos de los directores de escuela y de los inspectores la evaluación docente además, no define criterios o mecanismos para realizar esta evaluación. Adicionalmente se observa que es un sistema poco discriminador, ya que el puntaje para ascender es mínimo y sólo en casos aislados los docentes no lo alcanzan.

El contexto en el que se desarrolla esta reforma tiene que ver con la priorización de la educación en la agenda política como producto del consenso en la campaña electoral de 1994. Este hecho se materializa en una solicitud de crecimiento de los recursos del 31.9% para el primer año de funcionamiento y uno sostenido del mismo porcentaje a partir de 1995. (BID, 2000). A pesar de esto, tanto el gasto de las instituciones públicas como el de las privadas, en la categoría gasto por alumno con relación al PIB per cápita, todavía se encuentra por debajo del promedio de América Latina (BID, 2000).

2. RESULTADOS

2.1. CONDICIONES LABORALES

El mejoramiento de las condiciones laborales de los docentes es un aspecto común en las cuatro reformas estudiadas. Sin embargo las diferencias de los procesos implementados en cada caso y el contexto particular en el que se desarrollan, influyen sobre los resultados, que conducen a variaciones sustanciales.

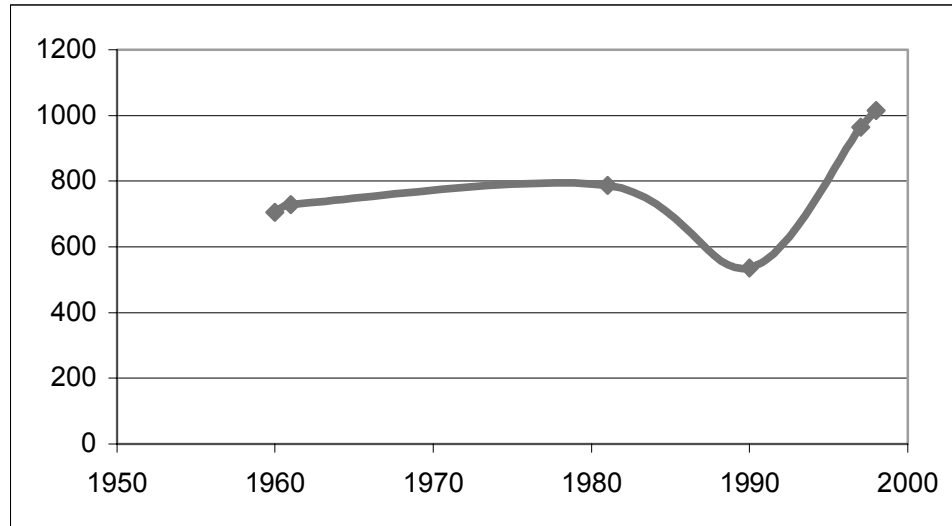
Los casos de Chile y México son los más exitosos. En Chile, los salarios reales mejoraron notablemente, pasando de \$535.9 en 1990 a \$1015.6 en 1998 (US\$ de julio de 1997) (ver gráfica 1). Adicionalmente, para dichos años se estima que el índice promedio de los salarios de los maestros en el sector público creció sustancialmente más que en el sector privado (74% mientras en el privado sólo 28%) (Mizala, 2000).

En México se presenta una situación similar. Al analizar, por ejemplo, el salario real inicial base de los maestros de primaria, se encuentra que pasó de \$29.105 pesos mexicanos en 1996 a \$73.336 en 2002. Un aumento similar se registró en los salarios de los maestros después de 15 años de servicio que pasaron de \$38.606 a \$96.846 y en el salario máximo de la escala: \$63.264 a \$160.197 (OCDE, 2003).

Esta evolución también se observa al analizar el ingreso anual en términos reales (ver gráfica 2).

GRÁFICA 1

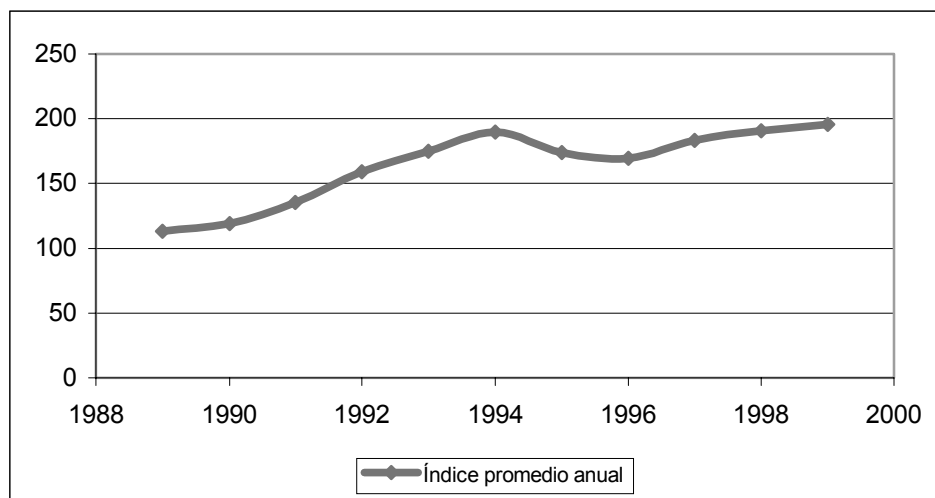
**REMUNERACIONES REALES DE LOS DOCENTES DE JORNADA COMPLETA
Y 20 AÑOS DE SERVICIO (US\$ DE JULIO DE 1997)**



Fuente: Mizala (2000). *Los maestros en Chile: carreras e incentivos*

GRÁFICA 2

**INGRESO ANUALIZADO BRUTO EN TÉRMINOS REALES DE UN MAESTRO DE
GRUPO DE PRIMARIA EN EL DISTRITO FEDERAL (CATEGORÍA E0280)
(PROMEDIO PONDERADO DE LA PLAZA INICIAL Y CARRERA MAGISTERIAL)**

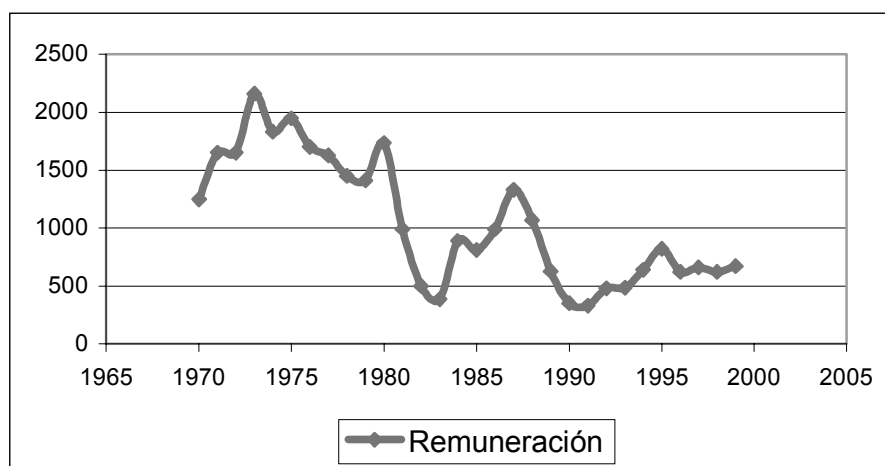


Fuente: Secretaría de Educación Pública (2000). *Salarios y prestaciones para los maestros*

En Perú, al contrario, el salario real docente presenta una tendencia decreciente de largo plazo, que se ha mantenido durante los últimos 55 años, aunque se registra un leve incremento a partir de 1990 (ver gráfica 3).

GRÁFICA 3

**EVOLUCIÓN DE LA REMUNERACIÓN REAL DE LOS DOCENTES DEL SECTOR PÚBLICO.
1970 1999. (NUEVOS SOLES DE 1997)**

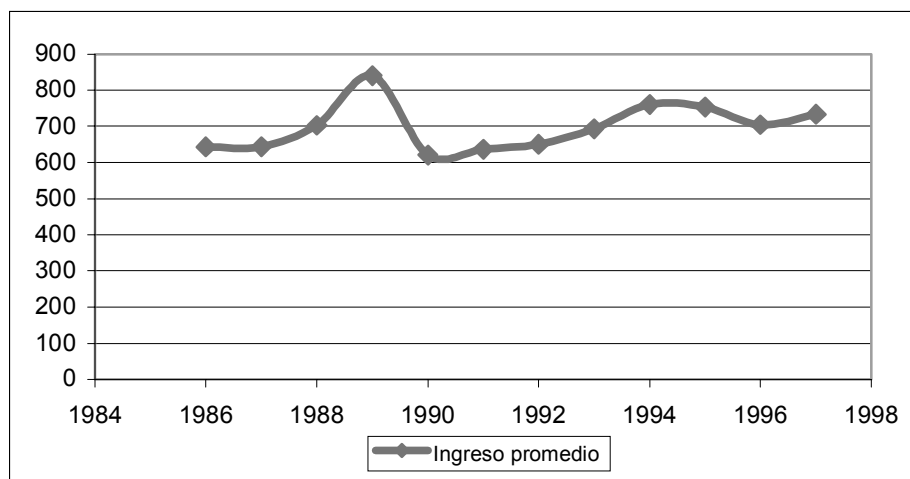


Fuente: Saavedra et al (2000). *El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias*

Finalmente, en Uruguay la remuneración promedio real de los maestros muestra un ligero crecimiento aunque no es tan marcado como el observado en los casos de Chile y México (ver gráfica 4).

GRÁFICA 4

**INGRESO PROMEDIO MENSUAL PARA UN MAESTRO QUE TRABAJA
44 HORAS SEMANALES (US\$ DE JULIO DE 1997)**



Fuente: Labadie et al (2001). *El mercado laboral interno y los salarios de los maestros en Uruguay*

2.2. CALIDAD EDUCATIVA

Aunque no todos los procesos analizados definen entre sus objetivos la necesidad de mejorar la calidad educativa en forma directa, la posible asociación existente entre el desempeño de los estudiantes y las condiciones laborales de los maestros, hace que este sea un posible resultado de las reformas a las estructuras salariales y organizacionales emprendidas en los noventa.

Para este análisis, se tomó como referencia el estudio comparativo realizado por el Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación: *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica*¹² que analiza los casos de trece países entre los que se incluye Chile, México y Perú¹³ (UNESCO, 2001).

Los resultados encontrados presentan a Chile como el caso más exitoso en lenguaje y a México en matemáticas. Ambas evaluaciones muestran tener un porcentaje superior o muy cercano al adecuado para los niveles mínimos de desempeño. Entre tanto, Perú todavía se encuentra por debajo de los estándares mínimos de conocimiento y presenta desviaciones importantes con respecto a los otros dos países.

Los resultados de la evaluación en lenguaje muestran en Chile un comportamiento bastante similar al porcentaje adecuado en los tres niveles de desempeño. Sin embargo, en matemáticas, para los niveles intermedio y superior, la proporción de estudiantes en cada nivel dista bastante de este promedio.

México presenta una desviación sustancial del porcentaje adecuado de estudiantes por nivel para los casos de desempeño intermedio y superior en ambas pruebas. Sin embargo la desviación es mayor para el caso de matemáticas.

Finalmente, Perú aparece como el único de los tres países que registra una desviación negativa en ambas pruebas en el nivel mínimo de desempeño. Esta diferencia se amplía sustancialmente si se analizan los niveles intermedio y superior para ambas pruebas, pero sobretudo en el área de matemáticas.

Para el caso de Uruguay, en el estudio *El sistema educativo uruguayo: estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector* realizado por el BID (2000) se muestra cómo en los últimos dos años el porcentaje de estudiantes que alcanzaron la suficiencia en matemáticas y lenguaje tiene una tendencia decreciente, tanto si se analizan los establecimientos piloto¹⁴ como los testigo.¹⁵

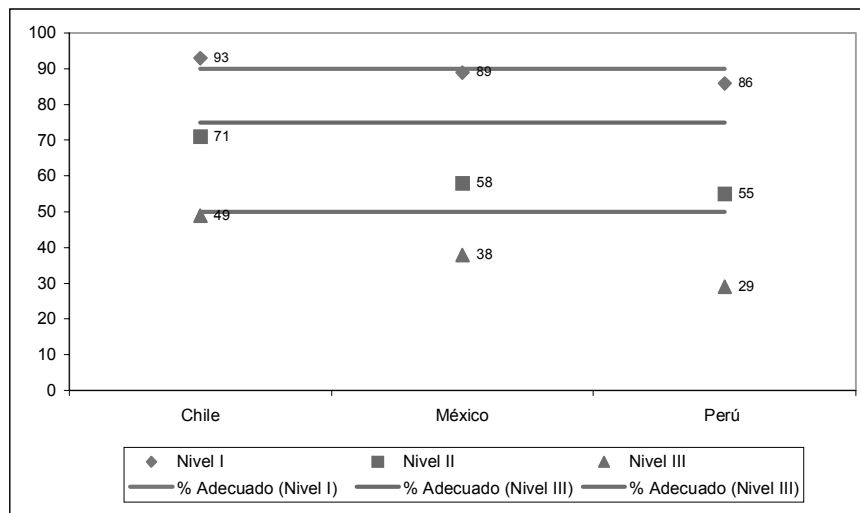
¹² Se analiza el desempeño de los estudiantes en tres niveles según los conocimientos adquiridos: I (mínimo), II (intermedio) y III (superior) y se compara el porcentaje de estudiantes con el porcentaje adecuado definido para cada nivel.

¹³ El estudio no incluye el caso de Uruguay por lo cual éste se analizará de forma independiente a partir de otros estudios.

¹⁴ Tipo de establecimientos en los que empieza a operar un conjunto de reformas generales al sistema educativo.

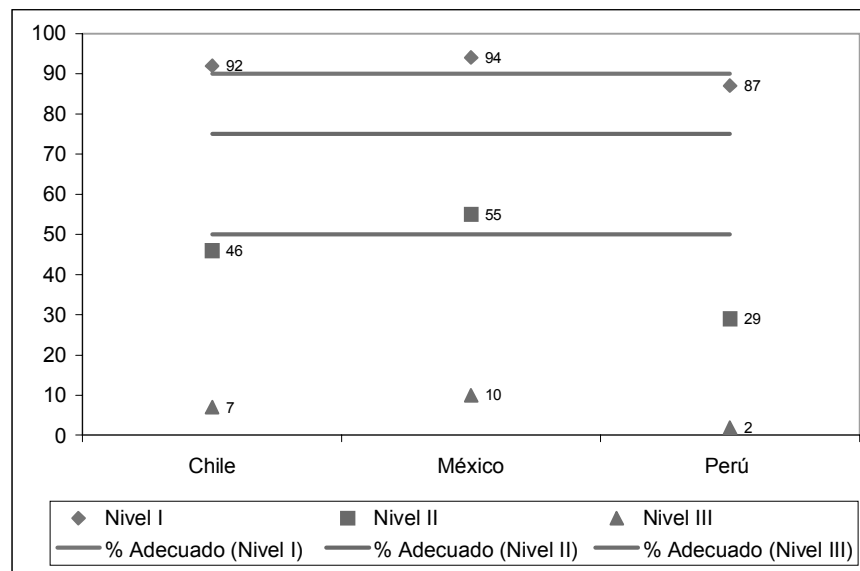
¹⁵ Establecimientos no piloto.

GRÁFICA 5
LENGUAJE POR PAÍS. PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE ALCANZAN CADA NIVEL EN PLANTELES PÚBLICOS.



Fuente: UNESCO (2001). Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica

GRÁFICA 6
MATEMÁTICA POR PAÍS. PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE ALCANZAN CADA NIVEL EN PLANTELES PÚBLICOS.

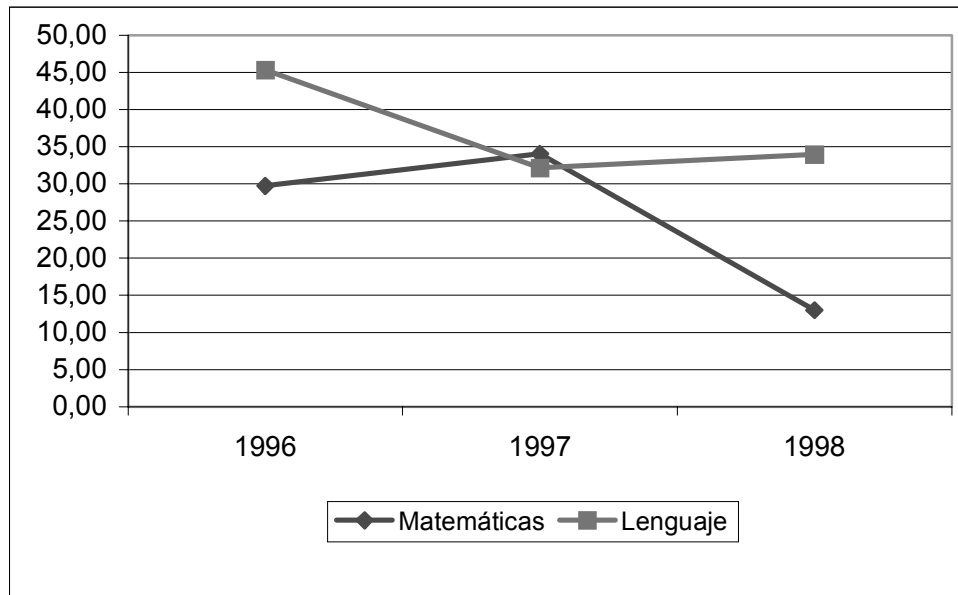


Fuente: UNESCO (2001) Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica

GRÁFICA 6

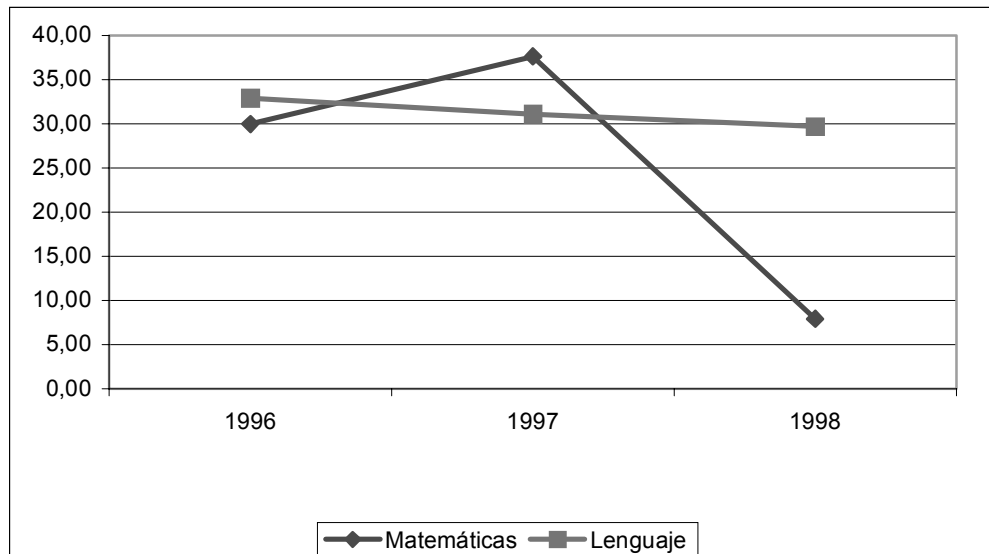
RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN SEGÚN TIPO DE ESTABLECIMIENTOS EN URUGUAY . PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE ALCANZARON LA SUFICIENCIA (CICLO BÁSICO PRIMER AÑO) 1996 1998

6.A. PILOTO



Fuente: BID (2000). El sistema educativo uruguayo: estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector

6.B. TESTIGO



Fuente: BID (2000). El sistema educativo uruguayo: estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector

3. CONCLUSIONES

Este artículo se ha ocupado de profundizar en uno de los aspectos menos estudiados y más relevantes de la calidad de la educación básica: la estructura organizacional y los esquemas salariales docentes. Lo anterior a través del análisis de las diferencias y similitudes encontradas en los casos de cuatro países: Chile, México, Perú y Uruguay. Aunque el estudio presentado tiene limitaciones, como el número reducido de casos y el empleo de fuentes secundarias para la recolección de la información, se considera relevante porque presenta una aproximación alternativa y aporta nuevos elementos al análisis del problema de la calidad educativa en América Latina.

Como se ha mencionado a lo largo del artículo, el estudio presentado tiene un carácter comparativo por lo cual los principales hallazgos se sintetizan a través del análisis de las diferencias y similitudes encontradas entre los casos.

En primer lugar, es importante señalar que a pesar de hacer parte de un contexto común de reformas, cada país presenta un énfasis diferente. Por ejemplo, de los cuatro casos analizados, sólo uno: el de México, se propone directamente el mejoramiento de la calidad educativa a través de la modificación de la estructura salarial y organizacional docente. Los otros tres casos se centran en el mejoramiento de las condiciones laborales y no hacen mención directamente al tema educativo.

Este aspecto es relevante si se analiza como un punto de referencia para la evaluación de los resultados de las reformas que, con excepción de México, se centran en el análisis de la evolución de la remuneración y no la asocian con el desempeño de las instituciones y de los estudiantes.

En tres de los cuatro casos: -México, Chile y Perú-, la reforma incluye la creación de sistemas de evaluación para los docentes, lo cual se constituye en el aspecto diferenciador más relevante frente a la organización docente tradicional. Sin embargo no en todos los países este sistema efectúa una medición de las competencias y el desempeño docente, como es deseado, sino que se siguen valorando aspectos como la antigüedad, la acumulación de títulos y la certificación de cursos, en vez de centrarse en los conocimientos adquiridos y el desempeño, medido a través de los resultados de los estudiantes. Este último aspecto sólo es tenido en cuenta por el sistema mexicano y el chileno, lo cual demuestra la incertidumbre existente frente a la existencia de una asociación directa entre desempeño docente y desempeño de los estudiantes.

Un segundo aspecto se centra en el tipo de estructura vigente en cada país. A pesar de que con la información recolectada todavía no es posible determinar qué tipo de estructura lleva a mejores resultados, sí es posible determinar cuál se asemeja más a los objetivos de flexibilización con que se inician las reformas. La mayor rigidez en este sentido se encuentra en las carreras escalares, como la mexicana, o en los esquemas de ascenso por niveles, en los que se inscriben Perú y Uruguay, mientras el caso chileno, que se caracteriza por una estructura de pago por méritos y por una estructura de incentivos no salariales, es un claro ejemplo de mayor flexibilidad.

Finalmente, es importante hacer referencia a los resultados analizados en cuanto a dos aspectos: la evolución de las condiciones laborales de los docentes y el mejoramiento de la calidad educativa en cada país. De los cuatro casos, en dos: -Chile y México-, se observa el

mejoramiento sustantivo de los salarios reales docentes. Este fenómeno corresponde con el contexto económico en que se inscriben las reformas en estos países, concretamente con la evidencia, para ambos casos, de una voluntad política para priorizar y aumentar el gasto y la inversión pública en educación. El caso contrario se observa al analizar la situación en Perú, donde se asiste a un desmejoramiento de las condiciones salariales docentes, lo cual evidencia el contexto de ajuste y recesión económica en que se inscriben los procesos de reforma.

De esta manera se hace evidente la necesidad de coherencia entre los procesos de reforma de las condiciones docentes y el entorno económico y político en que se inscriben estos procesos.

Con respecto a la calidad educativa la evidencia señala a Chile como el proceso más exitoso y a Perú y Uruguay como los casos más preocupantes. Sin embargo, no es posible aseverar la existencia de una correlación directa entre estos resultados y las reformas analizadas en este documento, pues es necesario considerar también la influencia de otras variables como los procesos de formación y capacitación docente implementados, las reformas curriculares realizadas y las particularidades del sistema educativo chileno. De todas maneras no se debe descartar la influencia que la flexibilidad del sistema chileno y la asociación entre remuneración y evaluación que caracteriza su estructura organizacional ejerzan en los resultados conseguidos por este país en materia de calidad.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Arellano, J.P. (2001). “La reforma educacional chilena”. En *Revista de la CEPAL*, Nro. 73, Santiago.
- Arias R. (1999). Las compensaciones y la mejora del perfil de los maestros en América Latina. En *Serie documentos*, Nro. 5, Fundación novum millenium, Buenos Aires.
- BID. (2000). *El sistema educativo uruguayo: estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector*. Washington.
- Cox, C. (1997). “La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación”. En *Documentos de Trabajo*, Nro. 8, Proyecto Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina, FLACSO – PREAL, Buenos Aires.
- Da Silveira (1998). Análisis organizacional: ¿Cómo funciona la educación pública en Uruguay? *Estudios*, Nro. 6, CERES, Montevideo.
- Díaz H. et al (2000). *La carrera del maestro: factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. BID, Red de Centros de investigación, Washington.
- Labadie et al (2001). El mercado laboral interno y los salarios de los maestros en Uruguay. Jornadas de Economía y Empleo en Uruguay. Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo.
- Loyo, A y Muñoz A. (2001) “La concertación de las políticas educativas: el caso de México”, *Proyecto Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina*, FLACSO – PREAL, Buenos Aires.
- Loyo, A. (¿) “La reforma educativa en México vista a través de los maestros”, México D.F.
- Loyo, A. (2001), “La concertación de las políticas educativas, el caso de México”, documento presentado para la conferencia Teachers’ Unions and education Reform in Latin America PREAL-FLACSO, San Pedro Sula.
- Ministerio de Hacienda Chile. (2000). Gasto en educación, MIDEPLAN: http://www.unicef.cl/indicadores/econ_gasto.htm.
- Mizala A. y Romaguerra P. (2000). “Sistemas de incentivos en educación y la experiencia del SNED en Chile”. En *Documento de trabajo*, Nro. 82, Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile.
- Mizala, A y otros autores. (2000). *Los maestros en Chile: carreras e incentivos*. BID: Red de Centros de investigación, Washington. OECD, (2003). Education at glance.
- Morduchowicz, A. (2003). “Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes”. En *documentos de trabajo*, Nro. 23, Santiago de Chile: PREAL.
- Ornelas, C. (2001). “La carrera magisterial en México” ponencia presentada en el Taller Revalorización del Magisterio e Incentivos Docentes, Santo Domingo.

- Ortiz, M. (2003). “Carrera magisterial: un proyecto de desarrollo profesional”, en *Cuaderno de discusión*. Nro. 12. SEP, México D.F.
- Saavedra J. (2000). *La situación laboral de los maestros respecto de otros profesionales: implicaciones para el diseño de políticas salariales y de incentivos* (Informe final). Grupo de análisis para el desarrollo, Lima.
- Saavedra J. et al (2002). El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias. En *Documento de trabajo*. Nro 38, Grade, Lima.
- Secretaría de Educación Pública México (2000). Salarios y prestaciones para los maestros: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_136_salarios_y_prestacio
- UNESCO. (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago de Chile.
- UNESCO. (2004). *EFA Global Monitoring Report 2005*. París.