

LA EVALUACIÓN A LA DOCENCIA

Algunas consecuencias para América Latina

MANUEL SÁNCHEZ CERÓN / FRANCISCA MARÍA DEL SAGRARIO CORTE CRUZ

Resumen:

La retórica educativa en América Latina señala la importancia de la evaluación para los aprendizajes; sin embargo, su referente son los resultados de exámenes estandarizados nacionales, fenómeno que tiene ya más de dos décadas de haberse instaurado en la región. Por su parte, la investigación no ha profundizado sobre las consecuencias que esta política ha tenido para los profesores. En este sentido, este artículo presenta un panorama general de los alcances de la evaluación para los docentes en algunos países latinoamericanos. El estudio se basa en una revisión indicativa de las investigaciones que documentan dichos efectos. Para este trabajo se consideran tres aspectos centrales: uno, las consecuencias en los salarios; dos, los efectos para la salud de los docentes y tres, la oposición y resistencia de los maestros a esta política.

Abstract:

Educational rhetoric in Latin America points to the importance of evaluation for learning; its referent, however, is the results of national standardized exams, a phenomenon that has been established in the region for more than two decades. Research, on the other hand, has not made further study of the policy's consequences for teachers. In this sense, the current article presents a general panorama of the scope of evaluation for teachers in some Latin American countries. The study is based on an indicative review of the research studies that document such effects. The article considers three central aspects: one, the consequences for salaries; two, the effects on teachers' health; and three, teachers' opposition and resistance to this policy.

Palabras clave: evaluación a profesores, política educativa, educación básica, América Latina.

Keywords: teacher evaluations, educational policy, elementary education, Latin America.

Manuel Sánchez Cerón y Francisca María del Sagrario Corte Cruz son profesores-investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Puebla. Prolongación de la 3 Sur y 121-A Poniente, 72490, San Bartolo Coatepec, Puebla, Puebla, México. CE: mcid_c@yahoo.com.mx y sagrario_corte@yahoo.com.mx

Introducción

Las reformas estructurales impulsadas en las dos últimas décadas del siglo XX provienen de la apertura comercial producto del proceso de globalización,¹ cuya finalidad central es atraer al capital extranjero. En estas transformaciones el Estado ha desempeñado un papel muy importante en términos de su retiro como agente regulador del crecimiento económico y de la distribución del ingreso.

Uno de los efectos de esta apertura comercial, traducida en políticas neoliberales, ha sido, entre otros, la creciente presión sobre las condiciones laborales de los trabajadores, a través de dos mecanismos centrales: en primer lugar, el control de las percepciones económicas a través de topes salariales para impedir su crecimiento y, en segundo, la disminución paulatina y sistemática de la protección social como las prestaciones, las pensiones y las jubilaciones, fenómeno que ha profundizado la precarización de la vida de los trabajadores.²

Estos cambios estructurales se reflejan también en las políticas educativas, una de ellas es la evaluación a la docencia. En este sentido, existe cierto consenso acerca de que en las últimas décadas la carrera docente en América Latina se ha desvalorizado. Este fenómeno se evidencia en el sistemático deterioro de los ingresos reales de los docentes de la región tanto en términos absolutos como en su relación con los salarios de otras profesiones (Díaz y Saavedra, 2002:143).

Asimismo, en los últimos treinta años tanto los organismos internacionales como los gobiernos latinoamericanos han insistido en la necesidad de relacionar los salarios de los docentes con su desempeño.³ Sin embargo, las experiencias de este tipo de políticas no evidencian que el pago por mérito haya elevado el nivel general de aprendizaje de los alumnos en aquellos países donde se han puesto en marcha (Morduchowicz, 2009).

Los principales argumentos que la investigación y los maestros sostienen en contra del pago por mérito –que está cobrando mucha importancia como política salarial en América Latina– son los siguientes:

- 1) En general, no hay acuerdos acerca de cómo se puede evaluar la docencia sin generar algún tipo de controversia.
- 2) Los recursos económicos disponibles para este tipo de estímulos son limitados en el contexto de una severa recesión económica.

- 3) Este tipo de mecanismos de evaluación pueden ser utilizados en función de premios o castigos para los docentes.
- 4) El mayor rendimiento está asociado con el conjunto de docentes en general y no con el individual (Morduchowicz, 2009; Mizala y Romaguera, 2003).

De acuerdo con Mizala (2006:281), hasta antes de los noventa pocos países de América Latina incorporaron sistemas de evaluación al desempeño docente ligados al pago de incentivos por resultados. Sin embargo, desde esa década la tendencia empieza a cobrar fuerza. Desde esta perspectiva, lo que es claro es que el interés central de esta política es introducir incentivos que permitan abrir la estructura salarial homogénea en función de mejores desempeños basados en exámenes estandarizados nacionales.

No obstante, hay que señalar que ya a fines de los años ochenta se planteaba la inexistencia de una correlación positiva entre los niveles salariales de los docentes latinoamericanos y la calidad educativa determinada por exámenes estandarizados nacionales (Hanushak, citado en Birgin, 2000). Entre los años ochenta y noventa, sin embargo, proliferaron estudios que buscaban establecer una relación entre salario y desempeño; no obstante, estos trabajos no consideran, en términos generales, las diferencias regionales ni las perspectivas históricas del desarrollo económico de los diversos países.⁴

El núcleo duro de este tipo de estudios se sustenta fundamentalmente en la idea de que una política de incremento salarial generalizada a los docentes en América Latina no es la mejor alternativa para atraer y retener a los maestros más competentes (Vega *et al.*, 1999).

En esta discusión es necesario señalar que para estudiar las percepciones económicas de los docentes asociadas al pago por mérito, es necesario analizar las condiciones del entorno social en el que se desarrolla su trabajo: la escuela. En este sentido, está situada en un entorno social que rebasa las separaciones espaciales como las puertas, los muros y las rejas. El trabajo docente no tiene límites físicos como otras actividades profesionales. El entorno escolar está permanentemente permeado por las diversas actividades realizadas fuera de ella.

El objetivo de este artículo es presentar un panorama general de los efectos más importantes –documentados en diversos estudios sobre el

tema— que ha tenido la política de evaluación a los profesores de educación básica en algunos países latinoamericanos;⁵ consideramos las últimas dos décadas porque, por ejemplo, en el caso de Chile su sistema de evaluación se instauró a mediados de los ochenta; en tanto que en México se estableció a principios de los noventa del siglo pasado.

Asimismo, debido a la amplitud y complejidad del tema, metodológicamente se tuvieron en cuenta dos aspectos: *a)* se seleccionaron aquellos estudios e investigaciones que mostraran evidencias sobre los resultados de la política de evaluación a la docencia en América Latina en las dos últimas décadas⁶ y *b)* se planteó la necesidad de identificar y caracterizar los distintos efectos documentados de la evaluación sobre la vida profesional de los docentes.⁷

No obstante, como las consecuencias son diversas y algunas se articulan mutuamente por su misma naturaleza, para este trabajo, solo se presentan tres de las más importantes: *a)* la diferenciación salarial; *b)* las consecuencias sobre la salud de los docentes; y *c)* la resistencia y la oposición de los maestros a esta política.

Pérdida del poder adquisitivo del salario

En las últimas tres décadas los salarios de los docentes han cobrado significativa importancia. El fenómeno tiene por lo menos dos orígenes. Uno, de orden financiero, porque los costos de la educación son altos si se considera que la mayor parte del presupuesto se invierte en los salarios;⁸ y, dos, la crisis de los ochenta que imposibilitó que los países de la región pudieran pagar la deuda externa, lo cual obligó a los gobiernos a recortar el gasto social.

La retórica oficial en relación con los salarios señala que los mecanismos de pago a los profesores en América Latina presentan varios problemas; uno de los más importantes es que no existe diferencia entre quienes tienen buen desempeño de quienes no lo tienen y que la remuneración para ambos es igual (Mizala y Romaguera, 2003:3).

Hay que apuntar que los sistemas de incentivos de pago por mérito, en general, no garantizan el mejoramiento de la enseñanza en las aulas.⁹ Es decir, este sistema no ha mejorado el rendimiento de los aprendizajes (Cohn, 1996); porque los aprendizajes dependen también de otros factores. Aquí, es necesario señalar que esta política de diferenciación salarial se ubica en un contexto de crisis del modelo de desarrollo económico que busca dis-

minuir el gasto educativo y el mecanismo más adecuado es precisamente establecer topes salariales asociados a políticas de competitividad.¹⁰

Para 2001 en Argentina el Ministerio de Educación conformó una estructura salarial diferenciada apoyada en mecanismos de rendimiento a través de productos traducidos en exámenes estandarizados así como incentivos a las escuelas que mejoraran su desempeño, calificado a través del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC) que ya se había creado (Ministerio de Educación, 2001). El resultado ha sido la diferenciación salarial.

En diversos estados de Brasil, desde los noventa, se pusieron en marcha programas de incentivos mediante los cuales los docentes obtienen compensaciones adicionales a sus salarios. Para ello se consideraron los resultados del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB, por sus siglas en portugués) que aplica exámenes estandarizados nacionales.

En Pernambuco la Secretaría de Educación, por ejemplo, paga un incremento salarial a todos los docentes de las escuelas que logran el 50% de una meta propuesta. A partir de ese nivel se calcula sobre el salario base el incremento de un bono. Un requisito para obtenerlo es que el docente haya trabajado por lo menos seis meses en el año que se aplicó el examen (Morduchowicz, 2011:19). Quienes no logran 50% de sus metas tienen acceso a un proyecto estatal denominado: *Projeto aprender mais*, que pone a disposición de las escuelas profesores contratados temporalmente para reforzar las materias en las cuales los estudiantes presentan mayores dificultades (Morduchowicz, 2011:19).

Desde los sesenta y hasta principios de los setenta, las remuneraciones de los docentes chilenos experimentaron una mejora significativa si se comparan con el resto de los trabajadores (CTERA *et al.*, 2005:309). Pero con la dictadura militar (1973-1990)¹¹ los salarios en general experimentaron una contracción muy importante, particularmente los de los profesores. Con la caída del gobierno militar y la llegada de la concertación democrática¹² el salario de los trabajadores de la educación se recuperó, sin embargo, las percepciones económicas no alcanzaron los niveles que tenían antes de la dictadura (CTERA *et al.*, 2005:311).

En 2006, en Chile, se estableció el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED).¹³ Este instrumento está asociado a los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que se aplica

cada dos años, un rasgo central de este modelo de incentivos es que 65% se basa en resultados (Mizala, 2006).¹⁴

Mizala y Romaguera (citado en Morduchowicz, 2011) en una investigación encontraron que uno de los problemas del SNED en Chile era que la probabilidad de recibir un incentivo salarial era alta solo para un grupo de docentes y que el resto sabían o suponían que probablemente nunca lo recibirían.

En Bolivia la política de pago por mérito se estableció en 1998. El sistema aplica un examen a los docentes sobre sus conocimientos de las materias que enseñan. La inscripción era voluntaria; quienes aprobaban el examen recibían un aumento salarial; sin embargo, éste eliminaba otros conceptos salariales (Mizala y Romaguera, 2003).

Siguiendo en Bolivia, en 2001 se puso en marcha el programa Incentivos Colectivos a Escuelas (ICE) con el objetivo de incentivar el trabajo en equipo de directores, maestros y personal administrativo y con ello mejorar el servicio que se brinda a los alumnos. Está orientado a todas las escuelas públicas que atienden primero, segundo y tercer ciclos de educación primaria. El programa premia con un estímulo monetario anual tanto al director como a los profesores y al personal administrativo (Mizala y Romaguera, 2003).

Por su parte, la política de austeridad salarial al magisterio mexicano se constituyó con la creación, en 1992, de Carrera Magisterial (CM). Con este programa cobra sentido la direccionalidad de la reestructuración productiva dirigida a los docentes (Street, 2001). Los objetivos de CM son varios,¹⁵ sin embargo predomina el sistema de incentivos para no aumentar los salarios base a todos los docentes (CEPAL-Unesco, 1992).

En un estudio de la política salarial de competitividad en México (Sánchez y Corte, 2004) llegan a dos importantes conclusiones: la primera, el análisis evidencia la restricción paulatina de los incrementos a los salarios base a través de la negociación colectiva de su sindicato y, la segunda, la imposición de la política de diferenciación salarial a través de la evaluación académica individual. La articulación de estas dos variables explica el deterioro salarial de la mayoría de los docentes mexicanos desde los noventa.¹⁶

La imposición de este programa de competitividad asociado con el mejoramiento salarial ha significado que solo una minoría de maestros se incorpore. Un estudio de caso en Tlaxcala apunta que, a lo largo de una década, menos de 20% ha incrementado su salario; cuya implicación es la imposibilidad de mejorar sus niveles de vida (Sánchez y Corte, 2006).

Trabajar bajo amenaza y angustia

Desde principios del siglo XXI la Organización Mundial de la Salud ha señalado el incremento de diversas enfermedades y trastornos psíquicos y mentales en la población económicamente activa. Asimismo, también ha identificado que son los factores macroestructurales los que han elevado el riesgo de los trabajadores, en general, a padecer trastornos psíquicos asociados a la transición de las sociedades industriales a las de servicio.¹⁷

Los factores que han provocado este tipo de padecimientos tienen como origen cuatro procesos fundamentales derivados de las transformaciones de las sociedades como resultado del cambio del modelo económico de desarrollo capitalista de las últimas cuatro décadas:

- 1) el incremento de la incertidumbre laboral de los trabajadores como resultado de la lógica de los contratos temporales que sustituyen a los puestos de base;
- 2) la creciente reducción o la pérdida total o parcial de las prestaciones que, a lo largo del periodo de vigencia del Estado benefactor, los trabajadores habían alcanzado;
- 3) el cambio de la lógica de la remuneración salarial basada en mecanismos de competitividad y eficiencia que solo algunos sectores de trabajadores pueden alcanzar; y
- 4) el subempleo que, producto del crecimiento del desempleo, obliga a los trabajadores a aceptar mayores niveles de calificación con menores percepciones salariales (De Vries y Wilkerson, 2003).

En los setenta, la salud mental de los profesores fue identificada como un problema serio en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas (*Mental Health*, citado en Sieglin y Ramos, 2007). Sin embargo, el deterioro de la salud mental de los docentes no fue vinculado con el entorno sociolaboral sino, más bien, fue explicado a partir de diversos trastornos de carácter psicológico de personalidad ya existentes.¹⁸

En México, Aldrete *et al.* (2003) detectaron que de los maestros de primaria del área metropolitana de Guadalajara, 25.9% presentó un alto y medio grado de agotamiento emocional; asimismo, 21.9% mostró un nivel elevado de baja realización en el trabajo y 28.2% uno medio.

En el análisis de este fenómeno, sin embargo, otros investigadores (Pines, 2002) han considerado dos tipos de factores: el primero, los relacionados

con el entorno laboral de los maestros como: el bajo nivel salarial, el número de estudiantes y la sobrecarga laboral entre los más importantes. El segundo, la relación entre estudiantes y maestros, por ejemplo: problemas de conducta y disciplina estudiantil, niveles de rendimiento académico, motivación de los alumnos, entre otros.

Este fenómeno, como se observa, está relacionado con el entorno escolar en el cual los maestros desempeñan su trabajo: el aula y la escuela. Asimismo, en el espacio escolar se ubican, fundamentalmente, tres problemas que enfrentan los docentes latinoamericanos: el abandono de los padres, la violencia intrafamiliar y la pobreza. Un estudio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2005) señala que los porcentajes sobre el fenómeno van de 65% a 91.3% en cinco países latinoamericanos (cuadro 1).

El cuadro 1 muestra que el principal problema que enfrentan los docentes en los cinco países es el abandono de los padres y tiene diversos orígenes; sin embargo, todos están asociados a los otros dos fenómenos: por un lado, la violencia intrafamiliar y, por otro, la pobreza que ha crecido de manera significativa en la región.

Sieglin y Ramos (2007) han encontrado que la depresión en el magisterio mexicano no representa un problema de salud de algunos individuos aislados sino un fenómeno de carácter colectivo. Esta depresión constituye una reacción común de muchos maestros asociados con factores sociolaborales que constriñen su desempeño profesional y que ellos consideran como irreversibles.¹⁹

El fenómeno tiene como origen la política de evaluación a la docencia. En el caso de Brasil, por ejemplo, esta política se ha institucionalizado en medio de un discurso que descalifica y desautoriza a los docentes; responsabilizándolos por el fracaso de la escuela pública. Fenómeno que ha posibilitado la política de calificación a los profesores (Alves *et al.*, 2008:185). Sin embargo, hay que señalar que esta calificación proviene de exámenes estandarizados (Sánchez y Corte, 2013).

En estados como Espíritu Santo, San Pablo y Río de Janeiro, se combinaron los resultados del SAEB con otros indicadores que se agregan a las evaluaciones estandarizadas como porcentaje de aprobados, repetidores y, sobre todo, la deserción que ejercen presiones sobre los educadores con efectos negativos para su salud (Brooke, 2008; Cassettari, citado en Morduchowicz, 2011).

CUADRO 1
*Principales problemas del entorno social
que enfrentan los maestros latinoamericanos*

País	Problemas del entorno escolar	%
Argentina	Abandono de los padres	87.7
	Violencia intrafamiliar	78.5
	Pobreza	76.6
Chile	Abandono de los padres	88.5
	Violencia intrafamiliar	77.3
	Pobreza	65.0
México	Abandono de los padres	88.0
	Violencia intrafamiliar	77.0
	Pobreza	72.0
Perú	Abandono de los padres	91.3
	Violencia intrafamiliar	87.6
	Pobreza	79.5
Uruguay	Abandono de los padres	79.0
	Pobreza	72.8

Fuente: elaboración a partir de Unesco (2005).

Al mismo tiempo hay que señalar que, como resultado de esta política, los maestros en la región se ven obligados a invertir más horas de labores fuera de horario, fenómeno que contribuye a la intensificación del trabajo. Un estudio de la Unesco (2005), presenta este panorama (cuadro 2).

El cuadro 2 presenta un panorama que puntualiza dos aspectos del fenómeno: uno, más de la mitad de docentes en Argentina y México invierten

entre 59.2 y 62.0% de horas de trabajo fuera de horario en tanto que los maestros de Uruguay 80.2%; y, dos, el rango más alto lo ocupa también Uruguay, donde los docentes asumen altas cargas de trabajo.

CUADRO 2
Cargas de trabajo fuera de horario

País	Rangos	
	<i>Alta</i>	<i>Muy alta</i>
Argentina	59.2	9.8
Chile	43.0	1.9
México	62.0	8.0
Perú	32.5	6.7
Uruguay	80.2	11.7

Fuente: Unesco (2005).

Alves *et al.*, (2008:184) concluyen que en Brasil el modelo de control docente basado en la vigilancia y la supervisión directa de los profesores vigente hasta el ocaso del Estado benefactor ha cambiado por una nueva lógica basada en el desempeño y traducida en resultados; fenómeno que ha provocado el recrudescimiento de sentimientos de culpa y de la autorresponsabilización de los maestros por los resultados.

En este contexto, Assael (2011), para el caso de Chile, señala que la presión que esta política educativa ejerce sobre los profesores chilenos, los dirige a cumplir metas ligadas, fundamental y exclusivamente, a subir puntajes en las pruebas estandarizadas del SIMCE, lo cual ha provocado altos niveles de angustia y estrés en estos docentes por los resultados.

Para Argentina, por ejemplo, Cervini (2002) señala que el contexto sociocultural en el cual viven los niños y jóvenes explica más de 20% de las variaciones de los aprendizajes entre escuelas; lo cual no es considerado al señalar a los profesores argentinos como responsables por los resultados. Este fenómeno, como ya se ha señalado, para el caso de otros países, pro-

voca en los docentes altos niveles de angustia y estrés. El cuadro 3 presenta un panorama general de los problemas de salud mental de los profesores en América Latina.

CUADRO 3

Problemas de salud mental en los profesores. Seis países latinoamericanos

País	Problemas de salud mental		País	Problemas de salud mental	
	Estrés %	Depresión %		Estrés %	Depresión %
Argentina	34	7	México	27	23
Chile	42	26	Perú	37	9
Ecuador	48	23	Uruguay	34	19

Fuente: Unesco (2005).

En el cuadro anterior se identifica claramente que es el estrés el padecimiento con más altos índices en la salud de los maestros de los seis países. No obstante, es importante destacar que es en Chile y Ecuador donde se observan los porcentajes más altos (42 y 48%, respectivamente).

Oposición, resistencia y protestas

En América Latina la política de evaluación a la docencia, en particular con instrumentos de carácter cuantitativo, ha sido enfrentada en las últimas décadas por los maestros con una oposición y resistencia tenaz. El concepto de resistencia desde una perspectiva sociológica es una noción que concibe a los oprimidos no como sujetos pasivos frente a la dominación sino, más bien, presupone la necesidad de comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales los sujetos responden a las interacciones entre sus experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión que enfrentan en su cotidianidad (Giroux, 1992:144-145).

En las últimas dos décadas en la región se han impulsado reformas a la educación y a la profesión docente signadas por la visión de la educación como mercancía que se sujeta a las leyes del mercado. Ante este fenómeno, los maestros latinoamericanos han enfrentado dos luchas: contra los

procesos de privatización de la educación y contra la política de flexibilidad laboral. La segunda, está asociada a la pérdida de la estabilidad en el empleo como resultado de la evaluación con exámenes estandarizados a profesores y alumnos.

En esta perspectiva, por ejemplo, un estudio de Tenti (2005), a mediados de la década pasada, señala que la mayoría de los docentes en Argentina y Perú se muestran inconformes con los mecanismos de evaluación vigentes para calificar su desempeño, posición que es también mayoritaria en Uruguay si se compara quienes aceptan ser evaluados (cuadro 4).

CUADRO 4

Porcentaje de aceptación de la evaluación a la docencia (cuatro países)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Sí	42.8	25.2	16.8	42.8
No	47.1	39.4	75.1	47.1

Fuente: Tenti (2005).

En el caso de México, Tenti (2012), en un estudio reciente señala que 68.7% de los profesores de educación básica responde negativamente a la evaluación a su trabajo; lo cual muestra el rechazo que los docentes dirigen a este tipo de valoración, especialmente cuando se utilizan exámenes cuantitativos como los estandarizados nacionales.

En este sentido, a lo largo de las dos últimas décadas la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)²⁰ ha desempeñado un papel central en la resistencia contra las políticas neoliberales dirigidas a la educación. Por un lado, la reforma a la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) en 2007; por otro, la oposición a la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) en 2008 y, finalmente, en 2013, las reformas a los artículos tercero y 73 de la Constitución.

La retórica oficial, por su parte, presenta las protestas de los trabajadores de la educación como un movimiento de carácter conservador en contra

de reformas modernizadoras que buscan impulsar la educación de calidad y terminar con los privilegios de los maestros.

Una de las razones centrales por la cual los maestros protestaron en México contra la ACE, que recoge la propuesta neoliberal, es que para evaluar a los docentes en servicio es necesario, según esta propuesta, considerar la tasa de rendimiento y aprovechamiento de los alumnos, fundamentalmente, a través de exámenes estandarizados.²¹

Los movimientos y protestas magisteriales por las reformas que se han impuesto, en el caso de Brasil han sido registradas también por la investigación (Gohn, 2001). Éstas han tenido gran importancia en el contexto de la oposición y la resistencia de los docentes a los cambios; en particular sobre los mecanismos de evaluación a la docencia. Gohn analiza las marchas de resistencia de los maestros en San Pablo en la segunda mitad de los años noventa.

Leher (2001:171), por otro lado, al revisar este fenómeno también apunta que estas luchas que enfrentan los docentes brasileños “han sido, sin embargo, lentamente silenciadas; lo que se traduce en el hecho de que éstos se han ido sometiendo a estas políticas”.

En Bolivia, entre 1998 y 1999, se estableció un sistema de incentivos económicos individuales a través de exámenes estandarizados que permitieran incrementos salariales a los docentes.²² El sistema, sin embargo, fue desarticulado en 2001, como resultado de las protestas magisteriales y en su lugar se estableció un modelo de incentivos colectivos que calificaban a la escuela a través de una autoevaluación que incluía mediciones de insumos, procesos y en menor medida resultados educativos como tasas de retención y aprobación de alumnos (Mizala, 2006:282).

Las propuestas de evaluación a la docencia, con la lógica de resultados o productos, en Bolivia fueron canceladas en 2000 y sustituidas por programas dirigidos a la actualización e incrementos salariales para los maestros bilingües; además de incentivos para el arraigo en zonas rurales y aumentos económicos colectivos en las escuelas (Mizala y Romaguera, 2003).

Como ya se señaló, en Bolivia el salario de los docentes por incentivos fue suspendido después de su segunda aplicación. En la primera evaluación, 60% de profesores no acreditó el examen. El fenómeno, como es de suponerse, provocó el rechazo masivo de los docentes, que emprendieron huelgas de hambre. Los argumentos de los profesores, fueron, entre

otros, las fallas en la convocatoria y particularmente los errores en la calificación.²³

Por su parte, la resistencia contra las políticas neoliberales de los maestros argentinos tiene su punto más álgido a mediados de los noventa. Los núcleos de la lucha se centraron en dos objetivos: la defensa de los derechos de los trabajadores de la educación y la defensa del derecho social a la educación. Las acciones del Estado sobre estas dos cuestiones se tradujeron en la política de extrema racionalización de los puestos de trabajo asociados a evaluaciones y su precarización y la privatización frontal y abierta de la educación (CTERA *et al.*, 2005:82-83).

El caso más emblemático de la resistencia de los docentes argentinos fue la instalación de la llamada *Carpa blanca*,²⁴ frente al Congreso desde abril de 1997 hasta diciembre de 1999. En ese movimiento mil 500 maestros ayunaron; 4 mil 500 docentes y voluntarios se ocuparon de día y noche de la organización de la resistencia (CTERA *et al.*, 2005:91-92). Esta importante acción de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) se tradujo en los mil días de la resistencia histórica de los maestros argentinos contra las reformas neoliberales.

Consideraciones finales

Hasta antes de la década de los noventa la política de evaluación a la docencia con instrumentos cuantitativos era casi excepcional en América Latina; sin embargo, a partir de esta década diversos países de la región empiezan a implantar estos mecanismos de evaluación. El fenómeno deriva de la reestructuración del modelo de acumulación de capital que exige la transformación de la profesión docente que responda a las exigencias de un modelo de mercado.

Desde esta perspectiva, una de las principales conclusiones de este trabajo es que la política de evaluación, dado que está asociada al pago por mérito, es decir por resultados, ha provocado la diferenciación salarial de los docentes latinoamericanos. Este fenómeno, al mismo tiempo, ha sido acompañado por la política de detener los incrementos salariales generalizados que ha causado el deterioro de las percepciones de los docentes de la región.

En efecto, la consecuencia más evidente, como lo muestran los estudios revisados, es en la imposición de la diferenciación salarial, resultado del peso que tienen los instrumentos cuantitativos de evaluación aplicados a

los niños y jóvenes así como a los mismos profesores; lo cual está causando la precariedad del trabajo docente, porque estos instrumentos califican resultados y no procesos.

En el fondo de la evaluación a la docencia subyace el objetivo de disminuir los salarios; así, la valoración por resultados justifica los recortes en las percepciones salariales. Sin embargo, como se observa, se han disminuido los salarios pero, contrariamente, el fenómeno tiene efectos negativos para quienes incrementan sus niveles de precariedad traducidos en el alargamiento de las jornadas de trabajo y el incremento de horas laborales en otros empleos, algunos de ellos, ajenos a la docencia.

En América Latina la desestructuración de la homogeneidad de los salarios ha sido difícil porque el fenómeno está asociado con la fuerte valoración que tienen los docentes sobre la estabilidad laboral y salarial que contradice la retórica de las organizaciones internacionales y las autoridades educativas de sus respectivos países.

En relación con la salud de los docentes y su vinculación con la evaluación a su trabajo, los estudios aquí revisados apuntan hacia tres aspectos: *a)* que algunos de los problemas de salud de los maestros derivan de la evaluación a su trabajo que se ubica en entornos de pobreza, de violencia intrafamiliar, entre los más importantes, en los cuales el maestro difícilmente puede incidir; *b)* que los niveles de angustia y estrés provienen de la exigencia de aumentar puntajes en las pruebas en contextos sociales precarios en los cuales es difícil incrementar puntajes; y *c)* en la retórica educativa, que señala a los docentes como responsables de los resultados sin considerar los entornos sociales en los cuales trabaja.

Los efectos para la salud, como se observa en el trabajo, son un asunto que apenas se está estudiando en América Latina. La investigación, sin embargo, apunta ya problemas de estrés y angustia que están permeando las actividades profesionales de los docentes, es necesario, pues, iniciar indagaciones sistemáticas que tengan como objetivo documentar estos efectos que ya se presentan en la profesión docente.

Otra importante conclusión es que no obstante que esta política es homogénea para toda la región, la resistencia ha sido diferenciada; es decir, no todos los países han podido establecerla de manera similar como resultado de la oposición de los docentes. Además, en algunos países se observan procesos de negociación a partir de la resistencia pero, en otros, se ha establecido con efectos negativos para los docentes.

La principal razón que, desde la perspectiva de los maestros, ha provocado la oposición a la política neoliberal en general y, en particular, la dirigida a la docencia radica en que la flexibilidad rompe su estabilidad laboral; no obstante, ésta no es la única razón, también lo es la política de privatización de la escuela pública. En contraste, por ejemplo, en el caso de México, la retórica oficial califica de conservadores a los maestros que se oponen a estos cambios.

Finalmente, es necesario señalar que el fenómeno de la aplicación de exámenes estandarizados para evaluar a los docentes en América Latina presenta ya efectos directos, indirectos y/o colaterales que es necesario identificar y documentar con estudios sistemáticos. En esta perspectiva, este trabajo solo busca mostrar, de manera general, los efectos más evidentes del fenómeno en las últimas décadas.

Notas

¹ Al hablar de globalización es necesario considerar dos aspectos: en primer lugar, no se trata de un fenómeno nuevo y en segundo, tampoco es homogéneo (Cfr. Bouzas, 2007:286). En relación con la primera afirmación, el fenómeno se ubica desde el nacimiento del capitalismo y está asociado a la integración de los mercados locales, primero, y a los nacionales, después (Oman, 1994). La segunda aseveración se sostiene con la evidencia histórica que muestra que en algunos mercados prevalece, por ejemplo, una elevada movilidad e integración económicas, pero en otros, los rasgos nacionales todavía son dominantes.

² Para una revisión de la precariedad del trabajo asalariado en los países desarrollados y en América Latina véase Beck (1999) y Carnoy (2001). Para el caso de los maestros en América Latina véase Sánchez y Corte (2012).

³ Sin embargo, esta tendencia no es, en esencia, una propuesta de los países de la región sino, más bien, una dinámica impulsada y apoyada con recursos de los organismos internacionales, en particular el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y recientemente para el caso de latinoamericano la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). A este respecto es importante identificar las propuestas de política internacional diri-

gidas a los docentes latinoamericanos (OCDE, 2004; Sánchez, 2010).

⁴ Estos estudios a los que se hace referencia, cobran importancia a partir de 1982. En ese año, por ejemplo, con el apoyo de los organismos internacionales se creó el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Sus objetivos han sido: *a*) impulsar la descentralización de la gestión; *b*) promover la calidad de la educación; *c*) apoyar la propuesta del financiamiento compartido; *d*) impulsar la municipalización de los sistemas educativos y, *e*) vincular la educación con el sector productivo, los gobiernos locales y los padres de familia (Gajardo, 1999; López y Flores, 2006).

⁵ El criterio de elección de los países de la región tiene como sustento dos aspectos: primero, países en los cuales las políticas neoliberales se establecieron tempranamente desde los setenta asociadas a la instauración de dictaduras militares: como en los casos de Argentina, Brasil y Chile, entre otros, para imponer estas políticas; y segundo, países en los cuales las políticas neoliberales dirigidas a la educación se instauraron a finales de los ochenta y particularmente en los noventa, como en México. Estas consideraciones permiten observar cómo estas políticas en el ámbito educativo, aunque se impusieron en momentos distintos, sus efectos son semejantes.

⁶ La revisión de las investigaciones sobre el tema consideró como eje que éstas tuvieran referentes empíricos que mostraran evidencias de cómo la evaluación afecta a la docencia de manera directa. Además, estas investigaciones se apoyaron en otros estudios que, de manera colateral, también identificaron el fenómeno estudiado.

⁷ Para la comparación y/o contraste sobre los efectos se establecieron dos niveles: los directos de esta política sobre la docencia y los colaterales de la misma que se centran en los tres aspectos que se analizan en el trabajo.

⁸ Para principios de los noventa, la Unesco (1991) reporta que en África 50% del gasto se dirigió a salarios; el 80 en Asia y 95 en América Latina. Por su parte, Mancera (2010:169) señala que para la primera década del presente siglo, para el caso de México, 90% del presupuesto se invierte en los sueldos de los maestros.

⁹ Morduchowicz (2002:6) apunta que si se considera que la nómina de pago de los profesores es alta; para revertir este problema es necesario incluir un elemento de productividad. Esta cuestión proporciona el argumento necesario para detener o reducir los salarios.

¹⁰ En este contexto los sindicatos de maestros en América Latina se vieron obligados a aceptar esta política como condición para mejorar las percepciones económicas de sus agremiados; por ejemplo, los casos de Argentina, Chile y México.

¹¹ La caída del gobierno de la Unidad Popular, encabezada por Allende y la llegada de los militares al poder mediante un golpe de Estado en 1973 significó la aplicación del modelo neoliberal más acabado recomendado por los organismos internacionales y el gobierno de Washington.

¹² Se conoce como la concertación democrática al periodo que va del retiro de Pinochet del poder en 1990 y la llegada de Patricio Aylwin (1990-1994) a la presidencia hasta el arribo al poder de Eduardo Frei (hijo) (1994-2000).

¹³ El SNED, por ejemplo, también impulsa un incentivo de excelencia pedagógica dirigida a los docentes de primero a cuarto de primaria que se someten a una evaluación individual voluntaria asociada a un incentivo económico

anual. El requisito es acreditar un examen de conocimientos, presentar su currículum y una clase grabada. Un dato que presenta Mizala y Romaguera (2003:9) es que de mil 932 profesores que se presentaron solo lograron aprobar 313 maestros. Es decir, únicamente 16.2% alcanzó el incentivo.

¹⁴ Es importante señalar que el SNED surgió a partir de una negociación salarial entre los ministerios de Educación (MINEDUC), de Hacienda y el Colegio de Profesores (CTERA *et al.*, 2005).

¹⁵ Para 1998, los objetivos de este programa son: elevar la calidad de la educación a través de la profesionalización del magisterio; estimular a los profesores que obtienen mejores logros en su desempeño y mejorar las condiciones de vida, laborales y sociales de los docentes (SEP, SNTE, 1998).

¹⁶ En México, las evaluaciones al desempeño profesional han ocasionado conflictos y tensiones. Ornelas (2001) identifica que esta política ha generado conductas no deseadas entre los profesores como la falta de cooperación y el aumento de la competencia al interior de las escuelas. Asimismo, documenta la injerencia del sindicato de los maestros en estos procesos.

¹⁷ La crisis histórica del modelo capitalista como resultado de las crecientes dificultades macroeconómicas de acumulación de capital, si bien se van resolviendo a mediano plazo, contradictoriamente, profundizan la tendencia a la caída de la tasa de ganancia en algunas áreas de la economía; pero en otras no. En este sentido, las crisis de la estabilidad estructural fractura y elimina las políticas proteccionistas, en particular las de las economías más débiles (Sotelo, 2012:15-16).

¹⁸ La investigación sobre la relación entre la salud física y mental y el estrés no es reciente, ya ha sido documentada desde los setenta (Selye, 1974), los ochenta (De Clercq, 1985) y los noventa (Ramos, 1999).

¹⁹ Estas investigadoras afirman además que la población magisterial analizada en el área metropolitana de Monterrey no goza de una mejor salud mental que sus colegas en otros países miembros de la OCDE (Sieglín y Ramos, 2007:541-542).

²⁰ La CNTE se constituyó como el sector disidente del SNTE en 1979; y a lo largo de su historia se fue configurando como la vanguardia de la oposición de los maestros mexicanos. Al interior de la Coordinadora participan distintas tendencias ideológicas y políticas. No obstante, esta diversidad es lo que le da unidad en la defensa de los derechos de los maestros.

²¹ La medida tomada por esta política olvida –señala Hernández (2009:6)– que la realidad socioeconómica del país condiciona profundamente el aprendizaje de los alumnos. Los estudiantes de una escuela de la montaña de Guerrero que migran con sus padres para trabajar como jornaleros en la pizca de tomate en Sinaloa tendrán peores calificaciones que los que estudian en una escuela urbana. Más aun si el examen que se aplica para ambos es el mismo.

²² Hay que recordar que estos años en Bolivia fueron de fuertes convulsiones sociales. En 2001 el presidente de la república, Hugo Banzer Suárez, dimitió por razones de salud y fue sustituido por el vicepresidente, Jorge Quiroga Ramírez. En 2002 Sánchez de Lozada fue electo presidente; pero en 2003 tras un estallido social ante el alza

de impuestos y la exportación de gas natural provocó fuertes movilizaciones duramente reprimidas pero finalmente el presidente renunció. Carlos Mesa llegó a la presidencia y acordó una tregua con el movimiento popular. La agitación continuó y Mesa renunció. Finalmente en 2006 llegó Evo Morales.

²³ Un informe del Banco Interamericano de Desarrollo (2007:95-96) sobre este aspecto, sin embargo, señala: “Los docentes bolivianos han de realizar cada cinco años un examen de suficiencia. Los docentes que no acrediten tienen una segunda oportunidad; si no aprueban, son suspendidos de la función docente sin trabajo y sin sueldo. Tienen una tercera oportunidad; si en esta tampoco aprueban quedan definitivamente separados del servicio de educación pública”.

²⁴ La *Carpa blanca* –señala Vázquez (1998)– condensa en su territorio simbólico las demandas no únicamente de los maestros argentinos, sino que también convocó a los jubilados, a los desempleados y a los dirigentes nacionales. La *Carpa blanca* fue la caja de resonancia que se transformó en la carpa de la dignidad de los docentes de este país.

Referencias

- Aldrete, María Guadalupe; Pando Moreno, Manuel; Aranda Beltrán, Carolina y Balcázar Partida, Nidia (2003). “Síndrome de bournout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara”, en *Investigación y Salud*, vol. v, núm. 1.
- Alves García, Maria Manuela y Simone Barreto Anadon (2008). “Reforma educacional, intensificación del trabajo docente, cuidado y género”, en Feldfeber, Myriam y Dalila Andrade Oliveira (comps.) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?*, Buenos Aires: Novedades educativas.
- Assael, Jenny (2011). “Políticas públicas en educación: el caso de Chile”, en Elichiry, Nora (comp.) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*, Buenos Aires: Novedades educativas.
- Beck, Ulrich (1999). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*, Barcelona: Paidós.
- BID (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*, Santiago de Chile: OREALC/Unesco.
- Birgin, Alejandra (2000). “La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión”, en Gentili, Pablo y Gaudêncio Frigotto (comps.) *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Buenos Aires: CLACSO.

- Bouzas, Roberto (2007). "Agenda de gobierno y desafíos en América Latina", en Labastida Martín del Campo y Antonio Camou (coords.) *Globalización, identidad y democracia*, México, DF: Siglo XXI/UNAM.
- Brooke, Nigel (2008). "Educational Accountability in Brazil", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. I, núm. 1, pp. 93-109. Disponible en: <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol1-num1/art7port.pdf>.
- Carnoy, Martín (2001). *El trabajo flexible en la era de la información*, Madrid: Alianza.
- CEPAL-Unesco (1992). *Equidad y transformación productiva; un enfoque integrado*, Santiago de Chile: CEPAL.
- Cervini, Rubén (2002). "Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VII, núm. 16, pp. 445-500.
- Cohn, Elchanan (1996). "Methods of teacher remuneration: Merit pay and career ladders", en Baumol William J. y William E. Becker, *Assessing Educational Practices: the Contribution of Economics*, Massachusetts: The MIT Press.
- CTERA/CNTE/Colegio de Profesores/AFUTU-FENAPES/LPP (2005). *Las reformas educativas en los países del cono sur. Un balance crítico*, Buenos Aires: CLACSO.
- De Clercq, Neill (1985). "Worker's Compensation, Job Stress, and Mental. Injury", *Labor Studies Journal*, vol. IX, núm. 3.
- De Vries, W. y B. Wilkerson (2003). "Stress, work and mental health: A global perspective", *Acta neuropsychiatrica*, vol. XV, núm. 1, pp. 44-53.
- Díaz, Hugo y Jaime Saavedra (2002). "Perú: sobran regulaciones, faltan estímulos", en Navarro, Juan Carlos (edit.) *¿Quiénes son los maestros? Carrera e incentivos docentes en América Latina*, Washington: BID.
- Gajardo, Marcela (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*, Santiago de Chile: PREAL. Disponible en: http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Reformas_educativas_balance_de_decada_PREAL.pdf
- Giroux, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación*, México DF: siglo XXI.
- Gohn, Maria da Glória (2001). "Educação, trabalho e lutas sociais", en Gentili Pablo y Gaudêncio Frigotto (coords.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Buenos Aires: CLACSO.
- Hernández Navarro, Luis (2009). "Cero en conducta: resistencia magisterial y privatización de la educación pública", *El cotidiano*, vol. XXIV, núm. 154, pp. 5-16.
- Leher, Roberto (2001). "Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introducao ao debate a propósito dos "novos" movimentos sociais na educação", en Gentili Pablo y Gaudêncio Frigotto (coords.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Buenos Aires: CLACSO.
- López Guerra, Susana y Marcelo Flores Chávez (2006). "Las reformas educativas neoliberal en Latinoamérica", *Revista electrónica de educación*, vol. VIII, núm. 1. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/122/211>
- Mancera Corcuera, Carlos (2010). "Financiamiento de la educación básica", en Arnaut, Alberto y Silvia Giorguli (coords.) *Los grandes problemas de México. Educación*, México, DF: Colmex.

- Ministerio de Educación (2001). *Análisis y estudio de los criterios básicos comunes para la jerarquización de la profesión docente*, Resolución 167/01, Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Mizala, Alejandra (2006). “Salarios docentes en América Latina”, en Tenti Fanfani, Emilio (comp.) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mizala, Alejandra y Pilar Romaguera (2003). *Rendimiento escolar y premios por desempeño. La experiencia latinoamericana*, Santiago de Chile: Universidad de Chile- Centro de economía aplicada.
- Morduchowicz, Alejandro (2002). *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*, Buenos Aires: PREAL/Flacso.
- Morduchowicz, Alejandro (2009). *La oferta, la demanda y el salario docente. Modelo para armar*, documento núm. 45, Buenos Aires: PREAL.
- Morduchowicz, Alejandro (2011). *Diseño y experiencias de incentivos salariales docentes*, PREAL, núm. 55. Disponible en: <http://m.preal.org/detalle.asp?det=2144>.
- OCDE (2004). *Políticas en materia de profesorado*. Disponible en <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>.
- Oman, Charles (1994). *Globalization and regionalization: the challenge for developing countries*, París: OCDE.
- Ornelas, Carlos (2001). “La carrera magisterial en México”, ponencia presentada en el taller *Revalorización del Magisterio e Incentivos Docentes*, Santo Domingo.
- Pines Ayala, Malach (2002). “Teacher burnout a psychodynamic existential perspective”, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. VIII, núm. 2, pp. 121-140.
- Ramos Tovar, María Elena (1999). “Depresión, ansiedad y salud entre mujeres trabajadoras en el Área Metropolitana de Monterrey”, en Sieglin, Veronika (comp.). *Vida cotidiana de mujeres en el noreste de México*, Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Sánchez Cerón, Manuel (2010). “Políticas de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) dirigidas a los profesores en México”, *In_formando*, edición especial 2010, *Revista de la Dirección Estatal de Formación Continua*, SEP, Puebla.
- Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz (2004). “Política salarial de competitividad. El caso de los maestros de secundaria 1993-2003”, en *Revista latinoamericana de estudios educativos*, vol. xxxiv, núm. 1, pp. 113-133.
- Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz (2006). “Competitividad y exclusión. Una década de Carrera Magisterial en Tlaxcala”, *Revista latinoamericana de estudios educativos*, vol. xxxvi, núm. 3-4, pp. 293-315.
- Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz (2012). “La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina”, *Revista latinoamericana de estudios educativos*, vol. LXII, núm. 1, pp. 25-54.
- Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz (2013). “Las evaluaciones estandarizadas: sus efectos en tres países latinoamericanos”, *Revista latinoamericana de estudios educativos*, vol. XLIII, núm. 1, pp.97-124.
- Selye, Hans (1974). *Stress without Distress*, Filadelfia: Lippincott.

- SEP/ SNTE (1998). *Lineamientos generales de carrera magisterial*, México, DF: SEP/ SNTE.
- Sieglin, Veronika y María Elena Ramos Tovar (2007). “Estrés laboral y depresión entre maestros del área metropolitana de Monterrey”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. LXIX, núm. 3, pp. 517-551.
- Sotelo Valencia, Adrián (2012). *Los rumbos del trabajo. Superexplotación y precariedad social en el siglo XXI*, México DF: Miguel Ángel Porrúa/ UNAM.
- Street, Susan (2001). “Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas”, en Gentili, Pablo y Gaudêncio Frigotto (comps.) *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Buenos Aires: CLACSO.
- Tenti Fanfani, Emilio (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, Emilio (2012). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectivas comparadas*, México, DF: Siglo XXI.
- Unesco (1991). *Statistical Yearbook*, París: Unesco .
- Unesco (2005). *Encuesta Unesco de condiciones de trabajo y salud docente*, París: Unesco .
- Vázquez, Silvia (1998). “La dignidad como herramienta política. Crónica de un año de la *Carpa Blanca*”, en *Crítica educativa*, núm. 4.
- Vega, Emiliana; Lant Pritchett y William Experton (1999). *Cómo atraer y retener docentes calificados en la Argentina: impacto del nivel y la estructura de la remuneración*, Washington: Banco Mundial.

Artículo recibido: 30 de octubre de 2014

Dictaminado: 5 de febrero de 2015

Segunda versión: 26 de febrero de 2015

Aceptado: 8 de abril de 2015