

# Aportes para contextualizar la meritocracia en las políticas y culturas docentes

## *Contributions to contextualize meritocracy in the teacher policies and cultures*

Luis Sime Poma<sup>1</sup>

### Resumen

Uno de los discursos más hegemónicos en las políticas docentes actuales es la meritocracia, dispositivo que legitima políticas de selección, distribución de incentivos y movilidad laboral en base al esfuerzo y desempeño, excluyendo otros factores. Para aportar a la discusión de ese discurso proponemos: contextualizar los factores que afectan la meritocracia en el Estado; reconocer los matices del discurso meritocrático en las políticas docentes; identificar tendencias en las culturas docentes que influyen en la meritocracia. Subyace a estos objetivos la idea central de que la controversia sobre los alcances y limitaciones de la meritocracia requiere un análisis más complejo desde estas tres dimensiones: los contextos, las políticas y las culturas docentes.

**Palabras clave:** Evaluación docente. Meritocracia. Política docente.

### Abstract

*In this article, we focus in one of the most hegemonic discourses in the current teacher policies: meritocracy. This is a discourse that legitimates teacher selection policies, distribution of incentives and teacher mobility based on effort and performance alone, discarding other factors. In order to discuss this discourse, we propose three dimensions: contextual factors that affect public meritocracy; variations in meritocratic discourse in teacher policies, and tendencies in teaching culture which influence meritocracy. The main idea that controversy surrounding the reach and limitations of meritocracy requires a more in-depth analysis based on these three dimensions of context, policies and teaching culture, underlines these objectives.*

**Keywords:** Teacher evaluation. Meritocracy. Teacher policy.

### Introducción

La meritocracia se ha convertido en uno de los discursos legitimadores de las políticas docentes en diversos países de América Latina; es a la vez un

discurso conflictivo en las culturas docentes que han permanecido al margen o en oposición a dicho discurso. En este artículo aportaremos a la discusión de la meritocracia desde tres objetivos: contextualizar los factores que afectan a la meritocracia en el Estado;

---

<sup>1</sup> Professor Doutor, Pontifícia Universidad Católica del Perú, Departamento de Educación. Av. Universitaria, 1801, San Miguel, 32, Lima, Perú. E-mail: <lsime@puccp.pe>.

reconocer los matices del discurso meritocrático en las políticas docentes; identificar tendencias en las culturas docentes que influyen en la meritocracia. Subyace a estos objetivos la idea central de que la controversia sobre los alcances y limitaciones de la meritocracia requiere un análisis más complejo desde estas tres dimensiones: los contextos, las políticas y las culturas docentes.

Para esta reflexión, hemos utilizado el análisis documental de estudios empíricos y fuentes teóricas y normativas, sobre todo de este siglo, seleccionados y analizados en función a su relación significativa con los tres objetivos indicados. Para el primer objetivo, se consideran fuentes que permiten abordar procesos contextuales que inciden en la meritocracia estatal; para el segundo se priorizan las leyes contemporáneas de tres países: Chile, Colombia y Perú, así como, autores que han analizado dichos casos; para el tercero, por último, se aprovechan fuentes de estudios empíricos y otras que ayudan a dar cuenta de aspectos latentes en las culturas docentes que inciden en la meritocracia.

### **Factores contextuales que inciden en la meritocracia estatal**

Construir Estados democráticos es uno de los procesos históricos más importantes en las sociedades latinoamericanas. Estructurar un Estado con división de poderes y participación ciudadana es sustancial en dicha construcción que deslinda con los diversos autoritarismos. Sin embargo, ese proceso es incompleto si es que no va acompañado de la meritocracia estatal, de mecanismos transparentes y consensuados que permitan la selección, distribución de incentivos y movilidad laboral del personal público en base a la evaluación del esfuerzo y desempeños de dicho personal.

La meritocracia contiene una dimensión excluyente y otra afirmativa: la primera tiene lugar cuando nos postulamos para una posición laboral en el Estado, al no considerar criterios como el origen socio-económico o la influencia política; la dimensión afirmativa plantea más bien que el criterio básico de

selección debe ser el desempeño de las personas, sus talentos, habilidades y esfuerzos. Desde esta mirada, los beneficiarios son no solo los candidatos elegidos sino también los no seleccionados, quienes asumirán que han sido los criterios públicamente conocidos, y no otros, los que han determinado dicha selección, estimulándolos a seguir mejorando. Asimismo, los ciudadanos se benefician al confiar en un sistema que funciona con criterios transparentes y que se revertirá en las prácticas públicas (Barbosa, 1999; Muñoz, 2008).

El Estado es una institución cuya calidad de servicios impacta el conjunto de la sociedad. No hay institución que se le equipare, tanto por lo que hace como por lo que deja de hacer; si la salud y la educación pública son de baja calidad, los impactos no solo son negativos en el corto plazo como también lo serán en el largo, afectando a diversos sectores. La calidad de dichos servicios está condicionada por las competencias de los trabajadores y profesionales del propio Estado. Desde esa perspectiva, reformar el Estado significa: cómo mejorar estos aspectos para garantizarle a la sociedad servicios públicos de calidad para todos. De allí, la necesidad de repensar el rol del personal público en clave meritocrática.

La meritocracia en el sector público es una exigencia sustancial para, por ejemplo, no quedarnos solo en la modernización a través del uso de las tecnologías informáticas sin permearnos de una racionalidad que ponga en juego las capacidades del individuo que está sirviendo a la sociedad. La modernidad y los movimientos sociales han coadyuvado al reconocimiento del individuo como sujeto de derechos y responsabilidades e igualmente como sujeto de capacidades, las cuales se desarrollan y aprenden gracias al esfuerzo personal y a las condiciones institucionales. Como sociedad, nos interesa saber cómo están las capacidades del personal que trabaja en el Estado y cómo pueden estimularse entre su personal más numeroso, como el docente de educación básica.

La meritocracia como valoración del esfuerzo, las capacidades y talentos de las personas para reasignar bienes tangibles como el dinero o

simbólicos como el estatus, adquiere connotaciones diferentes según los contextos en los cuales se incluyan dosis diferentes de la misma. Proponemos tres factores contextuales que inciden en los alcances y limitaciones de la meritocracia en el ámbito público.

El *nivel de anomia y corrupción* es un factor relevante para comprender cómo determinadas prácticas sociales erosionan normas de convivencia y construyen códigos de complicidad para evadirlas. Mientras más anómica sea una sociedad, más vulnerables serán sus normas y menor será la confianza del Estado como garante de ellas. Esta falta de vigencia de las normas y reglas en la vida cotidiana debilita la cohesión social, haciendo más impredecible la conducta del otro, y construyéndose una moral "asocial" sin obligaciones, culpas, ni sanciones (Aceituno, *et al.*, 2009; Vera *et al.*, 2012). En este tipo de sociedad donde la anomia social y la corrupción pública son graves, las propias normas que el Estado proclama para sus licitaciones públicas o para contratar personal pierden credibilidad. La corrupción pública es un problema que atraviesa la mayoría de los países de América Latina y gracias al cual se agudiza la desconfianza de los ciudadanos sobre la coherencia del Estado para aplicar normas meritocráticas, tal como lo revelan diversas encuestas internacionales (Corporación Latinobarómetro, 2013; Corruption..., 2013); de allí, la importancia de las políticas anticorrupción y transparencia del Estado.

El *nivel de desigualdad y discriminación* es otro factor que en las argumentaciones contra la meritocracia tiene un peso importante, en la medida que las personas compiten en condiciones desiguales (Cocina, 2013). Los sectores excluidos de la sociedad tendrán que hacer mayores esfuerzos respecto a otros para postular a un empleo público, por lo que la selección de los mejores puede terminar reproduciendo las desigualdades sociales. Esto es una cuestión crítica en sociedades latinoamericanas caracterizadas por fuertes desigualdades (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2010; Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural, 2014). En ese sentido, si el criterio meritocrático no viene complementado con políticas de igualación de oportunidades y de

discriminación positiva allí donde sea necesario, será un criterio que aportará poco para legitimar el Estado como la expresión de las diversidades de un país. Por otra parte, las consecuencias más duras que trae la meritocracia, como el despido por incompetencia en el desempeño, es diferente en sociedades donde existen mecanismos de protección social al desempleado que en otras donde casi no existen, así como tampoco es igual en épocas donde la economía está en un alto rango de empleabilidad que en tiempos de caída del empleo. Asimismo, la *discriminación* atenta contra los regímenes meritocráticos en sus diferentes manifestaciones al no permitir valorar los esfuerzos que hacen determinados sectores para postular y asumir puestos en el Estado. En el Corporación Latinobarómetro (2011), el 20 por ciento de los encuestados de 18 países se describen como discriminados por algún motivo, y siete países se encuentran por encima de dicho promedio. En las sociedades marcadas por discriminaciones, garantizar la igualdad de oportunidades para acceder al empleo en la esfera pública es crucial para no agudizar las desigualdades, y ello exige códigos de selección y promoción que eviten prácticas de discriminación negativa.

El *nivel de ineficiencia* de la gestión pública influye también en las consideraciones contextuales sobre la meritocracia. Las percepciones que se reflejan en la Corporación Latinobarómetro (2011) muestran que en ninguno de los países encuestados existen altos porcentajes de valoraciones positivas de la eficiencia del Estado, así como ante la pregunta sobre la eficiencia de los funcionarios públicos. En el primer caso, solo dos de los 18 países llegan al 40 por ciento o más de alta valoración; en el segundo, solo uno pasa del 30 por ciento. Una pobre eficiencia de los servicios públicos estimula la idea de hacer más exigente la meritocracia en los profesionales del Estado como parte de una estrategia para mejorar la calidad de dichos servicios. La necesidad de legitimar al Estado para ser más eficiente en sus capacidades de gestión ha llevado a propuestas de reformas laborales destinadas al reclutamiento y promoción dentro del sector público. Entre ellas está el caso de

Ecuador el cual, desde 2011, estableció el Instituto Nacional de la Meritocracia <<http://www.meritocracia.gob.ec>> con vistas a garantizar un sistema de selección de personal idóneo para el servicio público y el cual incluye la recepción de denuncias; por su parte, Perú cuenta, a partir de 2008, con una institución pública Servir <<http://www.servir.gob.pe/>> con la cual el Estado se vale de personas con una clara orientación de servicio al ciudadano y cuya selección se establece por principios de mérito, mediante procesos transparentes. A su vez, estas personas están evaluadas por el logro de objetivos concretos y reciben incentivos en base al rendimiento.

### La meritocracia en las políticas docentes

En este punto abordaremos la inserción de las ideas meritocráticas en las políticas docentes, condicionadas por los actores nacionales (sindicatos, medios de comunicación, partidos, etc.) e internacionales (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, Organización de Estados Iberoamericanos, etc.) y concretadas en la legislación de cada país. Aunque no es un objetivo de este artículo analizar las influencias específicas de cada uno de esos actores sobre las políticas docentes en los países de América Latina, es necesario destacar el papel del Banco Mundial por su rol financiero y promotor de enfoques socioeducativos, ya que ha generado diversas controversias (Torres, 2005; Verger & Bonal, 2011; Robertson, 2012). Desde inicios de esta década, el Banco Mundial viene desarrollando una estrategia denominada "SABER-Docentes" con el fin de recolectar, analizar y diseminar información acerca de políticas docentes implementadas en diversos países del mundo para atraer, retener y motivar buenos docentes (World Bank, 2013).

En las páginas siguientes presentaremos los matices del discurso sobre el rol de la meritocracia en la legislación de tres países que incluyen dicho discurso desde la década pasada.

El caso chileno es uno de los más desarrollados en instaurar políticas docentes basadas en criterios meritocráticos. La ley que promulga un estatuto

docente en 1996, modificado con la ley de evaluación docente en el 2004, crea un sistema para dicha evaluación y se hace aun más exigente con una norma complementaria en el año 2011, sobre todo para los que son insatisfactoriamente evaluados. Aunque en la normativa no aparece el concepto "meritocracia", esta se encuentra muy presente al proponer una evaluación que califica el desempeño docente en función de cuatro niveles: destacado, competente, básico e insatisfactorio (Chile, 2004). La normatividad ha tenido cuidado en orientar el carácter meritocrático de la evaluación del desempeño docente bajo una conceptualización y procedimientos que refuercen el carácter formativo y de mejoramiento de la labor pedagógica de los educadores más que sancionador. El sistema chileno evalúa al docente exclusivamente por su ejercicio profesional, considerando el contexto y las condiciones de trabajo en que éste se desenvuelve. No se evalúa al docente por su desempeño como funcionario - administrativo ni por el rendimiento escolar de sus alumnos (Manzi *et al.*, 2011).

En Colombia, el gobierno sancionó en el 2002, el Estatuto de Profesionalización Docente, que significó un cambio en las políticas de evaluación de los profesores. Sin embargo, es recién en el 2006 que se reglamenta parcialmente, incluso con el agregado de otras normas hasta el año 2009. En dicha normativa, el ingreso, permanencia y promoción en la carrera docente están condicionados por evaluaciones que valoran el nivel de preparación académica y profesional de los docentes, y la capacidad de gestión de los organismos competentes para realizarla a través de protocolos y resultados públicos. En uno de sus artículos, la normativa es explícita en referirse a la meritocracia como un criterio fundamental:

La carrera docente es el régimen legal que ampara el ejercicio de la profesión docente en el sector estatal. Se basa en el carácter profesional de los educadores; depende de la idoneidad en el desempeño de su gestión y de las competencias demostradas; garantiza la igualdad en las posibilidades de acceso a la función para todos los ciudadanos aptos para

el efecto; y considera el mérito como fundamento principal para el ingreso, la permanencia, la promoción en el servicio y el ascenso en el Escalafón (Colombia, 2002, *online*).

El resultado de la evaluación de desempeño docente es clasificado en tres niveles según lo establece la norma: sobresaliente, satisfactorio y no satisfactorio (Colombia, 2008). Ome (2012) haciendo un balance de la implementación de este Estatuto, concluye que, en términos generales, es satisfactoria, especialmente en la evaluación de ingreso a la carrera docente llevada a cabo con procesos estandarizados y transparentes. En un camino similar marcharon las evaluaciones para los ascensos, las cuales se han venido implementado anualmente desde el 2010. Pero, en términos generales, lo problemático está en las evaluaciones de desempeño que determinan la permanencia de los docentes en la función y sobre la cual hay un déficit de información para un diagnóstico más completo.

El Perú representa uno de los países de América Latina que inició su política de evaluación meritocrática más tardíamente. Dos normas que legislan la carrera pública han marcado esta trayectoria de legitimidad jurídica de las políticas docentes, las del 2007 y 2012, ambas bajo el mismo espíritu meritocrático para abordar la evaluación del desempeño profesional, el cual es reconocido textualmente como uno de los objetivos de la carrera pública magisterial: "Valorar el mérito en el desempeño laboral". De forma más enfática, se persigue como objetivo de la evaluación el desempeño docente (Perú, 2013):

a) Comprobar el grado de desarrollo de las competencias y desempeños profesionales del profesor establecidos en los dominios del Marco de Buen Desempeño Docente.

b) Identificar las necesidades de formación en servicio del profesor para brindarle el apoyo correspondiente para la mejora de su práctica docente.

c) Identificar a los profesores cuyo desempeño destacado les da la posibilidad de acceder a los incentivos.

Además, la norma plantea explícitamente que la evaluación de desempeño incluya "necesariamente la evaluación de la práctica docente en el aula frente a los estudiantes". A diferencia de las normas de Chile y Colombia, en el caso peruano no se especifica una clasificación de los docentes evaluados según el nivel de desempeño.

En las normas anteriores, la meritocracia es un componente sustancial de las políticas docentes y, cada vez más, se han adaptado instrumentos jurídicos para desarrollarla en el plano de la evaluación docente. Estas normas tienden a ubicar la valoración del mérito individual dentro de un discurso más amplio sobre el mejoramiento del desarrollo profesional docente y donde la evaluación es presentada como parte de un proceso formativo. Asimismo, reconocen consecuencias de las evaluaciones meritocráticas tales como la clasificación de docentes entre aquellos que aprueban la evaluación y los que la desaprobaban, habiendo diferencias en las políticas para ambos con respecto a su desarrollo profesional posterior. Estas consecuencias se expresan en la política salarial y representan un cambio relevante respecto a las políticas anteriores basadas en escalas salariales uniformes que no proveía incentivos (Morduchowicz, 2011). Así también, se trata de normas que aluden a estándares o criterios sobre los cuales se realizan las evaluaciones docentes.

En las tres normas es común la exclusión de los resultados de aprendizaje de los alumnos como fuente determinante de la evaluación docente sino más bien sus habilidades, conocimientos y esfuerzos mensurables. Esto se aparta de los enfoques más productivistas de la meritocracia que tienden a vincular el incentivo con el resultado, en este caso, el rendimiento de los estudiantes. De forma implícita se asume en dicho enfoque que los docentes tienen la capacidad, pero no la voluntad, para mejorar el desempeño escolar y, por ende, se necesita un incentivo monetario que los induzca a ello (Morduchowicz, 2011). Diversos autores han llamado la atención sobre el carácter controversial de este tipo de enfoque productivista: enseñar para los exámenes; pago competitivo que atenta contra el espíritu de cooperación en la escuela. Además, no se considera

que la mayor calidad no se debe a una contribución individual, sino a los docentes en su conjunto; por eso, cada vez es mayor la tendencia a optar por incentivos monetarios grupales para promover el mejor desempeño escolar, y no hay evidencias definitivas de que el pago por mérito haya elevado el nivel general de la enseñanza en los contextos en los cuales se implementó dicha política (Morduchowicz, 2011; Ome, 2013).

Las normas que en América Latina establecen políticas docentes meritocráticas son parte de ese proceso complejo del Estado por transformarse en una institucionalidad transparente, y renovar pactos de confianza con la sociedad (Cordero, 2010). Por ello, es pertinente una institucionalidad que incluya el derecho a impugnar determinados procesos de selección o promoción cuando hay indicios de corrupción o discriminación negativa.

### La meritocracia en las culturas docentes

Nuestros Estados han acumulado tendencias que debilitaron no solo su institucionalidad democrática sino también meritocrática. Esas tendencias son parte de las culturas profesionales, políticas y sindicales. Las culturas docentes - creencias y experiencias que los profesores construyen a partir de su función laboral - fueron atravesadas por dichas tendencias. Aun en el campo académico existe un déficit de conocimiento más profundo de las culturas docentes y sus formas de reinterpretar las políticas de evaluación de su desempeño (Tuytens & Devos, 2009).

Entre esas tendencias se encuentra la *corrupción* y el *clientelismo*, que representan el más amenazante boicot a la meritocracia: ya no es necesario el esfuerzo personal por mejorar la calidad de los desempeños; hay otros caminos turbios para exonerarse de las evaluaciones o aparentar su cumplimiento; el soborno o trueque de "favores", se convierten en mecanismos clandestinos decisivos.

El sector educación en el Perú es uno de los más vulnerables a esta práctica. En la encuesta de Proetica (2012), abarcando casi 6 mil personas, el 50

por ciento opina que hay bastantes probabilidades de sobornar a directores y profesores escolares y, en la encuesta del 2010, el 30 por ciento de los encuestados afirma que la corrupción desmoraliza a los buenos maestros. En el caso mexicano tres de cada cinco maestros reconocen la venta de plazas como parte del sistema para obtener un puesto y estabilidad en el empleo (Fundación Este País, 2005). La corrupción tiene un alto costo en la cultura de los docentes, debilita la creencia que el esfuerzo y la motivación personal e institucional son la fuente para mejorar profesionalmente y lograr los reconocimientos esperados; esta creencia es agredida sobre todo cuando la impunidad ante hechos de corrupción se arraiga en las instituciones educativas (Sime, 2010).

El clientelismo reproduce redes informales con su código propio de asignación de recursos, de fidelidad y de intercambio (Audelo, 2004) o como diría Luhman son "redes de favores mutuos" (Tosoni, 2010, *online*). El clientelismo es parte de ciertas lógicas del sindicalismo en América Latina que se aprovechan de los docentes sin nombramiento. En el caso mexicano, "el nuevo recluta tiene que mostrar *lealtad* y *disciplina*, y acatar las peticiones de los directores de escuela, los supervisores e inspectores, y más aún, de la representación gremial del sindicato. O bien, puede ser requerido como promotor del voto a favor del partido que gobierna en la entidad federativa donde se ubica y, desde luego, para la fuerza política de la "cúpula" sindical (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2009).

El discurso promovido desde determinadas dirigencias sindicales de rechazo a las evaluaciones manipulando el temor al despido u otras medidas punitivas ha influenciado en las culturas docentes. Este rechazo es parte de una *cultura de resistencia contra las políticas educativas* que durante décadas ha predominado en la acción sindical con un discurso de reivindicación económica y uso de la huelga como forma de conseguirlo. Esta predisposición a la resistencia ha sido un factor en diversos gobiernos para postergar las reformas docentes por temor a enfrentar movilizaciones que debiliten la gobernabilidad, como bien lo documenta Rodríguez (2013) en el caso peruano durante las primeras décadas de

este siglo. En diversos países donde se han ido introduciendo criterios meritocráticos, las primeras reacciones de las dirigencias sindicales fueron de rechazo absoluto, como en México (Ortega, 2013) y, otras, donde se realizaron negociaciones de consenso, como en el caso chileno (Avalos & Assael, 2006).

La falta de una *cultura de evaluación profesional* basada en un tipo de profesionalidad reflexiva también abona al déficit de sentido meritocrático. Esta débil cultura evaluativa impide asumir las responsabilidades que se derivan de dicha evaluación y entender más colaborativamente el desempeño profesional donde la opinión proveniente de los pares, alumnos, padres de familia es necesaria para mejorar el desempeño individual y colectivo. Saravia & López de Castilla (2008), llaman la atención sobre la importancia de promover esa cultura a través de políticas que involucren la participación del docente, de lo contrario, cuando estas son precipitadas y sin el consenso social necesario, se agudiza el aspecto defensivo de las culturas docentes.

Igualmente desfavorable para avanzar en una visión meritocrática de la carrera docente es la *mediocridad* como forma de acción profesional con baja motivación y aprovechamiento de capacidades. En una encuesta a casi 9 mil docentes de Educación Básica del Brasil, se les preguntó si en el sector donde trabajan les permiten utilizar el máximo de sus capacidades: el 27 por ciento señaló que rara vez o nunca (Andrade & Fraga, 2010); es decir, hay un sector que trabaja sin aprovechar sus capacidades. Una de las capacidades profesionales más apreciadas es la de innovar; sin embargo, en el ex reglamento de la Ley de Carrera Pública Magisterial del Perú (Perú, 2008) dicho criterio - "Innovación pedagógica en el aula o la escuela" - solo tenía en la evaluación de desempeño una ponderación máxima del 15%. Superar la mediocridad precisa de la conjugación de diversas políticas, además de la meritocracia, que contribuyan a renovar la vocación, identidad y creatividad docente.

### Consideraciones Finales

Las políticas de reconocimiento a los esfuerzos y capacidades de los profesores están en tensión con

las culturas docentes en las cuales coexisten tendencias contradictorias que exigen el liderazgo de las autoridades educativas para afirmar las tendencias más positivas y neutralizar aquellas que sabotean la meritocracia. Asimismo, se requieren iniciativas de la sociedad para incentivar de formas diversas a los docentes y escuelas destacadas con estímulos económicos y no económicos.

En estas páginas hemos aportado algunos contenidos que buscan complejizar la discusión sobre la meritocracia estatal, especialmente en el campo de los docentes de educación básica. Para ello, hemos propuesto un enfoque más integrador y no reduccionista que permita analizar los alcances y limitaciones de la meritocracia considerando los factores contextuales, las políticas y culturas docentes. Sobre los contextos, señalamos tres factores - anomia y corrupción; desigualdad y discriminación; ineficiencia pública - que tornan más problemáticas las políticas meritocráticas en el Estado y cuyos desarrollos dependen de políticas específicas que controlen dichos factores en cada sociedad. En torno a las políticas docentes, en los tres países estudiados observamos la inserción del discurso meritocrático con matices en sus normas y que representan cambios importantes respecto a normas pasadas. En relación a las culturas docentes, cuatro tendencias debilitan el discurso meritocrático progresivamente instalado en las políticas docentes: corrupción y clientelismo, resistencia contra las políticas educativas, falta de una cultura de evaluación profesional y mediocridad en el desempeño.

### Referencias

- Aceituno, R. *et al.* Anomia y alienación en estudiantes secundarios de Santiago de Chile. *Psyche*, n.2, p.3-18, 2009.
- Andrade, D.; Fraga, L. M. *Trabalho docente na educação básica no Brasil*. Belo Horizonte: Gestrado, 2010.
- Audelo, J. ¿Qué es clientelismo? algunas claves para comprender la política en los países en vías de consolidación democrática. *Estudios Sociales*, n.24, p.124-142, 2004. Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/417/41702404.pdf>>. Acceso en: 15 ago. 2006.

- Avalos, B.; Assael, J. Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, n.45, p.254-266, 2006.
- Barbosa, L. Meritocracia a la brasileña ¿Qué es el desempeño en Brasil? *Revista del Clad Reforma y Democracia*, n.14, p.1-27, 1999. Disponible en: <<http://www.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/014-junio-1999>>. Acceso en: 2 set. 2010.
- Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. *Informe Latinoamericano 2013: pobreza y desigualdad*. Santiago de Chile: Rimisp, 2014.
- Chile. Ministerio de Educación. Decreto Lei nº 192, de 30 de agosto de 2004. Establece reglamento de la evaluación docente. *Diario Oficial*, 11 jun. 2005. Disponible en: <[http://www.docentemas.cl/docs/marco\\_legal/ReglamentoEvaluacionDocente.pdf](http://www.docentemas.cl/docs/marco_legal/ReglamentoEvaluacionDocente.pdf)>. Acceso en: 14 nov. 2007.
- Cocina, M. ¿Cree usted que la meritocracia es buena? *Centro de Investigación Periodística*, Sección Opinión, 5 jun. 2013. Disponible en: <<http://ciperchile.cl/2013/06/05/%C2%BFcree-usted-que-la-meritocracia-es-buena/>>. Acceso en: 27 nov. 2013.
- Colombia. Ministerio de Educación. Decreto Lei nº 1278, de 19 de junio de 2002. Establece el estatuto de profesionalización docente. *Diario Oficial*, 20 jun. 2002. Disponible en: <[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)>. Acceso en: 20 jul. 2013.
- Colombia. Ministerio de Educación. Evaluación anual de desempeño laboral. *Guía*, n.31, 2008. Disponible en: <[http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-169241\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-169241_archivo_pdf.pdf)>. Acceso en: 18 mayo 2010.
- Cordero, Y. Un sistema de mérito para el siglo XXI. *Revista del Clad Reforma y Democracia*, n.48, p.1-14, 2010. Disponible en: <<http://www.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/048-octubre-2010/cordero>>. Acceso en: 3 jun. 2012.
- Corporación Latinobarómetro. *Informe 2011*. Santiago de Chile: CLA, 2011. Disponible en: <[http://www.infoamerica.org/primera/lb\\_2011.pdf](http://www.infoamerica.org/primera/lb_2011.pdf)>. Acceso en: 19 ago. 2013.
- Corporación Latinobarómetro. *Informe 2013*. Santiago de Chile: CLA, 2013. Disponible en: <<http://www.latinobarometro.org/latNewsShow.jsp>>. Acceso en: 19 ago. 2013.
- Corruption perceptions index 2013. *Transparency International*, 2013. Berlin: 3 dic. 2013. Disponible en: <[http://www.transparency.org/whatwedo/pub/cpi\\_2013](http://www.transparency.org/whatwedo/pub/cpi_2013)>. Acceso en: 22 dic. 2013.
- Fundación Este País. *Lo que piensan nuestros maestros: encuesta nacional sobre creencias, actitudes y valores de maestros y padres de familia de la Educación Básica en México*. México: FEP, 2005. Disponible en: <[http://estepais.com/inicio/historicos/169/1\\_propuesta1\\_encuesta%20nacional\\_fundacion.pdf](http://estepais.com/inicio/historicos/169/1_propuesta1_encuesta%20nacional_fundacion.pdf)>. Acceso en: 25 nov. 2012.
- Manzi, J.; González, R.; Sun, Y. (Ed.). *La evaluación docente en Chile*. Santiago de Chile: Centro de Medición Mide, 2011.
- Morduchowicz, A. Diseño y experiencias de incentivos salariales docentes. *Preal*, n.55, p.1-37, 2011.
- Muñoz, W. Cuando el mérito acentúa la desigualdad. *Revista Enfoques*, n.9, p.247-261, 2008. Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?t=Cuando+el+m%C3%A9rito+acent%C3%BAa+la+desigualdad&db=1&td=ARTREV>>. Acceso en: 10 nov. 2012.
- Observatorio Ciudadano de la Educación. *Profesores interinos y operadores electorales del magisterio: las tareas disimuladas*. México, nov. 2009. Disponible en: <[http://www.observatorio.org/comunicados/EducDebate29\\_ProfesInterinos.html](http://www.observatorio.org/comunicados/EducDebate29_ProfesInterinos.html)>. Acceso en: 10 jul. 2012.
- Ome, A. Meritocracia en la carrera docente: evidencia para Colombia. In: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. *Estudios sobre calidad de la educación en Colombia*. Bogotá: ICFES, 2012. p.138-163. Disponible en: <<http://www.icfes.gov.co/investigacion/informes-de-investigaciones>>. Acceso en: 20 jul. 2013.
- Ortega, J.J. Esto no ha terminado, apenas inicia. *El País Internacional*, México, 3 oct. 2013. Disponible en: <[http://internacional.elpais.com/internacional/2013/10/03/actualidad/1380759439\\_627068.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2013/10/03/actualidad/1380759439_627068.html)>. Acceso en: 4 dic. 2013.
- Perú. Ministerio Educación. Decreto Supremo nº 003-2008, de 9 de enero de 2008. Reglamento de la ley que modifica la ley del profesorado en lo referido a la carrera pública magisterial Ley nº 29062. *El Peruano*, 10 enero 2008. Normas Legales, p.363562. Disponible en: <<http://www.drep.gob.pe/ley%20de%20carrera/reglamento%20ley%20del%20profesorado.pdf>>. Acceso en: 11 nov. 2008.
- Perú. Ministerio Educación. Decreto Supremo nº 004-2013-ED, del 2 de mayo de 2013. Establece el reglamento de la Ley nº 29944, ley de reforma magisterial. *El Peruano*, 3 mayo 2013. Normas Legales, p.494061. Disponible en: <[http://www.minedu.gob.pe/files/6151\\_201305030929.pdf](http://www.minedu.gob.pe/files/6151_201305030929.pdf)>. Acceso en: 15 mayo 2013.
- Proetica. *Séptima encuesta nacional sobre percepciones de la corrupción en el Perú*. Lima: Proetica, 2012.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. *Informe regional sobre desarrollo humano para América Latina y el Caribe 2010: actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad*. San José: PNUD, 2010.
- Robertson, S.L. A estranha não morte da privatização neoliberal na estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*, v.17, n.50, p.283-302, 2012. Disponible en: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782012000200003&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000200003&lng=en&tlng=pt)>. Acceso en: 12 jul. 2013. doi: 10.1590/S1413-24782012000200003

Rodríguez, Y.L. *Políticas educacionais na re-institucionalização democrática do Peru: o processo da reforma da carreira docente (2001-2007)*. 2013. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

Saravia, L.M. y López de Castilla, M. La evaluación del desempeño docente: Perú, una experiencia en construcción. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v.1, n.2, p.76-91, 2008. Disponible en: <<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art5.pdf>>. Acceso en: 10 jul. 2012.

Sime, L. Corrupción: el reto de la democracia y la educación. In: Cantoia, D. (Org.). *Sociedade civil e democracia: expressões contemporâneas*. São Paulo: Veras Editora, 2010. p.129 -157.

Torres, C.A. Conhecimento especializado, apoios externos e reforma educativa na época do neoliberalismo: um enfoque no Banco Mundial e na questão das responsabilidades morais na reforma educacional no Terceiro Mundo. *Revista Lusófona de Educação*, n.5, p.15-36, 2005. Disponible en: <[http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502005000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502005000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acceso en: 12 jul. 2013.

Tosoni, M. Niklas Luhmann y Pierre Bourdieu: claves teóricas para la interpretación del clientelismo político en la Argentina. *Estudios Sociológicos*, n.83, p.359-381, 2010. Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/>

inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=59820673002>. Acceso en: 22 jul. 2013.

Tuytens, M.; Devos, G. Teachers' perception of the new teacher evaluation policy: A validity study of the Policy Characteristics Scale. *Teaching and Teacher Education*, n.25, p.924-930, 2009.

Vera, J.A. et al. Relación entre anomia social, alienación y conducta antisocial en jóvenes infractores mexicanos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v.10, n.2, p.943-955, 2012.

Verger, A.; Bonal, X. La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el aprendizaje para todos. *Educação & Sociedade*, v.32, n.117, p.911-932, 2011. Disponible en: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000400002&lng=en&tng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400002&lng=en&tng=es)>. Acceso en: 12 jul. 2013. doi: 10.1590/S0101-73302011000400002

World Bank. *What matters most for teacher policies: A framework paper*. 2013. Disponible en: <[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1290520949227/7575842-1365797649219/Framework\\_SABER-Teachers\\_Apr.13.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1290520949227/7575842-1365797649219/Framework_SABER-Teachers_Apr.13.pdf)>. Acceso en: 17 mayo 2013.

Recibido el 6/3/2014, re-presentado el 8/7/2014 y aprobado el 1/10/2014.

