



Recetas globales, resultados locales: discusión sobre la recontextualización de teorías educativas en el diseño de programas de pago por desempeño en Chile

Global recipes with local results: a discussion on the recontextualization of educational theories in the design of pay for performance programs in Chile

Paula Alcalá

Resumen

El artículo apunta a profundizar en el estudio sobre los mecanismos de funcionamiento de los flujos de influencia de teorías internacionales sobre la política local. Para esto, se estudia el caso de las políticas de pago por desempeño y la manera en que fueron utilizadas en Chile para reformar el sistema de remuneración docente a nivel nacional. La hipótesis del trabajo sostiene que cuando los países aplican modelos de mejora del sistema educativo, como los incentivos docentes, introducen aspectos propios de su contexto histórico-cultural que los diferencian de la “receta” original. A partir de un análisis contextualizado de los sistemas de incentivos docentes vigentes en Chile, se identifica una serie de continuidades y rupturas con el modelo de políticas de pago por desempeño predominante en la bibliografía de economía de la educación. Los resultados de este trabajo permiten discutir la comprensión del sistema educativo público como un escenario de ventajas y obstáculos para la aprobación e implementación de políticas orientadas a la racionalidad y productividad del sistema educativo, y favorecer una mirada histórica y contextualizada para entender el proceso de política pública.

Palabras clave/ política educativa, reforma, recontextualización, pago por desempeño, Chile.

Abstract

The aim of this article is to delve into the analysis of the transmission of ideas and theories made from an international perspective into national politics. In order to do this, it studies pay for performance policies and the particular transformation they were subjected to as they were used by the Chilean government to reform the national pay system from 1996 to 2004. The hypothesis is that when countries apply a theoretical strategy to improve the quality of education, they include aspects of their own culture that change the specifics of the ‘recipes’ used to design them. A historical and documental analysis is made to identify the similarities and differences between pay for performance international literature -from the economics of education perspective- and the three incentives programs operating in Chile since the 2000s. The results dispute the view of the public educational system as a scene of pros and cons for the implementation of performativity politics, and argue for the importance of national and historical context to understand the local politics process

Key Words/ education policy, reform, recontextualization, pay for performance, Chile.



Introducción

A partir de las tendencias de estandarización global de la medición de calidad educativa, el campo de la política educativa se imprimió de una lógica de orientación hacia una mirada particular del éxito educativo medido según los resultados de tests estandarizados (Lundgren, 2013; Popkewitz, 2013; Tröhler, 2015). El interés por mejorar los indicadores de calidad educativa proviene no solo del valor político por educar a las generaciones futuras de una nación, sino de una concepción económica de la educación como motor del desarrollo, según la cual una mejora en los índices de calidad permitiría establecerse en el mercado internacional (Brewer, Hentschke, & Eide, 2008).

Los países latinoamericanos, considerados “en vías de desarrollo” según los estándares económicos internacionales, buscan mejorar su productividad económica mediante varias políticas de intervención en el mercado. Siguiendo la lógica de las teorías educativas del capital humano, la inversión en educación es un componente clave en la intervención estatal orientada hacia el desarrollo económico nacional (Brunner, Elacqua, González, Montoya, & Salazar, 2006). A partir de aportes teóricos de autores reconocidos en el campo de la política educativa –en general financiados por organismos internacionales como el grupo McKinsey, la UNESCO y el Banco Mundial– las recomendaciones para mejorar los índices de calidad educativa han puesto el foco, en las últimas décadas, en la mejora de la labor docente.

La bibliografía predominante desde mediados de los noventa propone, concretamente, fortalecer la profesión docente para asegurar un aumento de la calidad del sistema educativo a partir de la enseñanza. Esto implica no solo mejorar las condiciones laborales, sino también invertir en sistemas eficaces de formación inicial y continua, y establecer algún sistema de incentivos para mejorar las prácticas docentes (Rivas, 2015). En este trabajo se estudiarán específicamente las políticas de asignaciones salariales a docentes como estrategia para incentivar el desempeño y mejorar los índices de calidad educativa.

La estrategia de otorgar beneficios monetarios a docentes para incentivar la mejora de su desempeño no es una idea nueva. Esto se propone en el debate educativo anglosajón como alternativa a los sistemas salariales uniformes desde principios del siglo XX, a partir de la evidencia de los beneficios de los sistemas de pagos por resultados a los empleados industriales en el ámbito privado (Murnane & Cohen, 1986). Sin embargo, esto no se consideró formalmente como estrategia de intervención pública hasta 1983, cuando el informe estadounidense “A Nation at Risk” estableció la necesidad de incluir sistemas de pago que consideren el desempeño de los docentes en la educación pública (Podgursky & Springer, 2007). Esta publicación puso en marcha un proceso de creación de programas de pago por mérito en varios distritos en Estados Unidos, que tomaron diferentes características pero coincidieron en establecer sistemas de remuneración económica ligada al desempeño docente. Mediante diferentes mecanismos de comunicación de estrategias en política pública, estos sistemas se aplicaron en otros países de Europa, África y Latinoamérica, no solo en el ámbito educativo sino también en otras esferas de la administración pública.

En Latinoamérica, las políticas de incentivos monetarios en base al desempeño docente tomaron un protagonismo entre las estrategias para promover la calidad de la enseñanza y el desarrollo económico y social nacionales. Durante las décadas de 1990 y 2000, México, Chile, Bolivia y Brasil implementaron este tipo de programas a nivel nacional o estatal¹. Si bien varios fueron discontinuados, algunos se mantienen en la actualidad. En general, estos programas están enfocados a dos objetivos: por un lado, atraer y reconocer a los mejores profesionales a la docencia y, por otro, incentivar a los docentes a que mejoren sus prácticas de enseñanza en función de obtener mejores resultados en el desempeño de sus estudiantes.

Chile fue uno de los primeros países en implementar programas de asignaciones salariales en función del desempeño en la región, y es el sistema de compensación docente que más considera el desempeño en Latinoamérica. En el país existen, en la actualidad, tres programas de incentivos docentes que afectan simultáneamente distintos aspectos de la estructura salarial: el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED), el Programa de Excelencia Pedagógica (AEP) y la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI), creados en 1996, 2003 y 2004 respectivamente. Estas políticas vigentes muestran diferentes maneras de aplicar lógicas de pago por desempeño al sistema de remuneración docente: mediante sistemas individuales o grupales, como bono único o sostenido, y en base a evaluaciones a alumnos, a docentes, o a ambos. Sin embargo, no se ha comprobado que tengan un efecto positivo significativo en la calidad de la enseñanza (Bellei, Contreras, & Valenzuela, 2008).



La falta de resultados de estas políticas educativas suele atribuirse a fallas en los sistemas de incentivos diseñados. Por un lado, desde la economía de la educación, se señalan errores de implementación o de diseño, en tanto no se traducen de manera efectiva las características teóricas del pago por desempeño a la implementación de la política local. Por otro lado, desde posturas más sociales o culturales, en general críticas de la perspectiva económica, se denuncian los efectos adversos de aplicar modelos económicos globales al contexto local, en tanto las lógicas de incentivos de los docentes chilenos no necesariamente responden a una lógica economicista (Morduchowicz, 2003; Vegas, 2006).

Desde el campo de estudio de la educación comparada, se discute desde hace tiempo la posibilidad (o imposibilidad) de trasladar políticas o programas efectivos a otros sistemas educativos de características muy diferentes (Beech, 2009). A partir de la noción de “recontextualización”, definida por Stephen Ball y su equipo (Ball, 1998), se reconocen diversos mecanismos mediante los cuales se transforman y redefinen las políticas educativas “importadas” en cada contexto.

Siguiendo esta línea, este trabajo apunta a problematizar la dualidad global/local, analizando la aplicación de modelos de política pública no como una copia o traducción literal de las teorías educativas, sino como una “redescripción” de nociones y lógicas según un contexto particular. A partir de los aportes de Ball (1998) y Popkewitz (2005, 2009), el análisis parte de entender al flujo de modelos de éxito educativo como un proceso de apropiación de ideas o lógicas internacionales donde aspectos del entorno económico, político y cultural del país influye en la manera en que los especialistas y decisores de política educativa reconstruyen estos modelos. De esta manera, los procesos de globalización y localización son considerados como procesos simultáneos y no antagónicos (Popkewitz, 2005). En este sentido, se aporta al debate sobre la importación de políticas educativas al ampliar la mirada sobre los procesos de construcción de políticas, para profundizar sobre las nociones teóricas internacionales que los orientan y la manera en que estas se redescubren al incorporarse a diferentes contextos educativos.

Metodología

El propósito de este trabajo es identificar, en el proceso de transmisión o flujo de teorías educativas a nivel global, la redefinición de los conceptos internacionales en un contexto particular. Para esto, se parte de la concepción predominante de pago por desempeño –o pago por mérito- existente en la literatura de economía de la educación, para identificar continuidades y rupturas entre la definición teórica de estas políticas y la apropiación particular que hicieron los gobiernos chilenos en las últimas décadas.

Las políticas de pago por desempeño, al ligar el salario docente con el desempeño de sus alumnos, cristalizan una serie de conceptos de la economía de la educación, como la productividad individual, la rendición de cuentas, la eficiencia del gasto, el incentivo económico como motivación, la confianza en los tests estandarizados, entre otros. Por esto se tomó como caso para el estudio de la transmisión de teorías de incentivos docentes como estrategia de mejora de la calidad educativa desde la perspectiva económica de la política educativa.

Desde la perspectiva interpretativa y de análisis de casos de metodología cualitativa (Paz, 2003), se apuntará a comprender de manera contextualizada los documentos oficiales donde se explicitan los objetivos y estrategias de los decisores de política educativa. Los conceptos de “recontextualización” y de “bibliotecas itinerantes” –traveling libraries- de Ball (2003) y Popkewitz (2005) respectivamente, serán utilizados como marco de estudio al ofrecer una forma de abordar los espacios entre lo global y lo local, identificando las interacciones de aspectos contextuales con intenciones y estrategias de los actores. Desde esta perspectiva, se considera al intercambio de ideas educativas como un proceso en el que el escenario de posibilidades y estrategias de la política educativa, construido conceptualmente a nivel global, es redescrito en el contexto local a partir de características propias de este entorno y de las lógicas de pensamiento que en él se insertan.

El carácter documental de las fuentes implica recortar el análisis a las etapas iniciales del proceso de política pública: la definición del problema y el diseño, permitiendo comprender las lógicas de éxito educativo subyacentes y las formas en que el contexto nacional las afectan. Escapan a los límites de esta estrategia metodológica las particularidades del proceso de implementación, que es otro espacio de interacción en el que emergen nuevos aspectos de la política educativa.



Selección de documentos

Para comprender las ideas y lógicas de las políticas de pago por desempeño en Chile se realizará un análisis de los documentos oficiales del diseño o regulación de las políticas existentes. Se prestará especial atención a la fundamentación de la política y a sus objetivos, así como a aspectos relevantes de la estructura de los programas. A continuación se presenta un listado de los documentos a analizar para cada política de pago por desempeño estudiada, fundamentando la elección de cada uno:

Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED): Hacia la Excelencia Académica: Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (2012-2013). Documento creado por el Ministerio de Educación chileno. Ofrece descripción del SNED, fundamentación de su creación en 1996 y modificaciones al programa a lo largo del tiempo.

Asignación a la Excelencia Pedagógica (AEP): Ley 19.715 (2001) Crea el bono individual de postulación voluntaria. Especifica estructura y define objetivos de la asignación

Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI): Ley N° 19.933 (2004) Crea la asignación individual de un bono salarial extra a los docentes que hayan aprobado la Evaluación Nacional del Desempeño Profesional Docente (obligatoria) y una evaluación de contenido pedagógico y disciplinar posterior (voluntaria). Especifica estructura y objetivos del programa

Análisis

Reformas docentes en la política educativa moderna

La mayoría de los sistemas educativos actuales fueron creados durante la segunda mitad del siglo XIX a partir de acciones concretas de los Estados Nacionales en función de una perspectiva moderna. La escuela se constituyó en todos los países occidentales como el instrumento modernizador por excelencia, en tanto demostró ser una institución idónea para formar a los ciudadanos libres de las nuevas naciones (Pineau, 2001).

En el contexto de conformación de los Estados nacionales, los docentes fueron concebidos como los funcionarios encargados de llevar la razón y la identidad nacional a todo el territorio. En este sentido, la profesión docente nació ligada a la responsabilidad del Estado de formar y retener en el sistema público a trabajadores capaces de ejecutar con éxito su tarea. Es por esto que, en sus inicios, la profesión docente –así como otras funciones públicas- fue regulada por contratos laborales diferentes de los trabajadores del ámbito privado, caracterizados por la estabilidad laboral, el peso de la experiencia en el ascenso y la relativa igualdad salarial en el cuerpo docente (Murnane & Cohen, 1986; Núñez, 2007).

Sin embargo, la relación del Estado con los docentes fue un espacio de conflicto desde el nacimiento mismo de los sistemas educativos, en especial en aquellos países, como Estados Unidos o Inglaterra, donde el liberalismo político y económico fue ampliamente aceptado por la sociedad y los gobiernos. Desde perspectivas económicas clásicas, el seguro de estabilidad laboral y la escasa posibilidad de ascenso eran perjudiciales para la calidad de la enseñanza en tanto no ofrecían incentivos a los docentes para mejorar el desempeño individual (Morduchowicz, 2003).

Las posturas críticas a las regulaciones laborales docentes tradicionales aumentaron durante el siglo XX, generándose en varios países reformas para hacerlas más flexibles y susceptibles a la competencia y a la influencia del mercado. Las políticas de incentivos docentes se diversificaron e insertaron en el sistema educativo público con más regularidad a fines de siglo, a medida que los Estados dejaron de ser concebidos como responsables de ejecutar acciones concretas en el ámbito económico, social y educativo para convertirse en reguladores de las relaciones entre privados y garantes últimos de los derechos individuales (Ball, 2003).

En base a lo expuesto podemos decir que las políticas de pago por desempeño surgen como una alternativa al sistema de compensación docente en los sistemas educativos tradicionales. Es decir, que podríamos considerar a estos programas como una transformación de la concepción educativa moderna. Sin embargo, la mayor parte de los fundamentos conceptuales que hacen posible la existencia del pago por desempeño son un legado de la modernidad, ya que la perspectiva de política educativa ligada a la economía se funda en conceptos de racionalidad científicista (Giddens,



1990; Tröhler, 2015). La perspectiva moderna se hace evidente en los programas de pago por desempeño en tanto estos pueden pensarse solo si se aceptan los siguientes supuestos teóricos:

1. Los Estados-Nación son un orden político útil para las sociedades humanas. La vida de las personas puede ser mejor en tanto la riqueza comparativa de una Nación sea mayor en el orden mundial, ya que permite mejorar aspectos importantes de los humanos: como salud, seguridad y estabilidad social. El progreso económico y tecnológico de una Nación es deseable y alcanzable mediante la intervención desde el Estado en forma de políticas públicas.
2. Las personas son educables. Su educación es deseable en tanto permite la libertad de pensamiento individual y habilita la vida en común. El Estado debe asegurar la educación de los ciudadanos, ya que esta no solo mejora la vida de las personas sino que también está ligada al progreso económico y social de la Nación.
3. La educación como fenómeno social puede ser medido y observado desde la perspectiva científica racional. Para mejorar la educación es necesario estudiarla e intervenir sobre ella. Mejorar la calidad educativa implica el progreso de la Nación.
4. Los docentes guían el proceso educativo, por lo que sus capacidades y prácticas modifican considerablemente la calidad de la educación que un Estado-Nación ofrece a sus ciudadanos. El Estado debe asegurar a sus ciudadanos la existencia de un cuerpo docente capacitado para ofrecer educación de calidad.
5. Las personas, a nivel individual, también buscan el progreso económico para mejorar su calidad de vida. La remuneración económica puede funcionar como incentivo a los docentes a realizar mejor su trabajo, mejorando la calidad educativa y así también las condiciones económicas de la Nación en general.

Finalmente, es posible discutir que la perspectiva de política educativa economicista, predominante en el panorama de discusión actual, no es una ruptura sino uno de los aspectos de “aceleración” de la mirada moderna, en tanto los conceptos de racionalidad y productividad individual se profundizan hasta formar una nueva gobernabilidad del individuo en base a la internalización de la búsqueda de objetivos de la manera más eficiente posible (Ball, 2003; Jódar & Gómez, 2007).

La conformación y reforma del sistema educativo chileno desde la configuración del Estado-Nación implica la apropiación de este sistema conceptual moderno en las formas de pensar la acción sobre el sistema desde la política educativa, compartido por la amplia mayoría de países occidentales en la actualidad. Es esta la ruta más profunda de apropiación y reconstrucción de conceptos e ideas de la economía de la educación en Chile: la concepción de la educación como órgano del Estado-Nación moderno, sobre la que se puede actuar siguiendo lógicas de funcionamiento racionales y científicos para influir positivamente sobre el desarrollo económico del país.

El pago por desempeño en la literatura y política internacional

En su definición más popular de la literatura de economía de la educación, las políticas de pago al mérito (en la actualidad conocidas como pago por desempeño) consisten en otorgar bonos a los docentes por su enseñanza efectiva, la cual se mide según el desempeño de sus alumnos en evaluaciones formales o tests estandarizados. Estos establecen sistemas de salario diferenciados según el grado de éxito de los docentes en su tarea de enseñar, más que por su conocimiento, habilidades o jerarquía laboral (Johnson & Papay, 2009; Murnane & Cohen, 1986).

Los defensores de estos sistemas confían en la influencia que los incentivos extrínsecos a la docencia —en especial los incentivos monetarios— tienen en el comportamiento de los individuos, a partir de los postulados de las teorías de las expectativas (expectancy theory) de Vroom y de Lawler. Desde esta perspectiva, para que los programas de pago por desempeño ayuden a modificar el comportamiento de los docentes, los bonos deben representar una suma diferencial considerable para los docentes en cada contexto específico (Johnson & Papay, 2009).

A pesar de las numerosas experiencias de desarrollo de sistemas de incentivos salariales docentes en las últimas décadas, existen escasos estudios empíricos sobre los programas de pago por desempeño. Entre ellos, algunos demuestran resultados positivos sobre la calidad de la educación, mientras otros aseguran lo contrario. Incluso entre los autores



entre los que existe consenso sobre la falta de resultados de estos programas, algunos atribuyen el fracaso de las políticas a errores de diseño o a una administración burocrática deficiente (Podgursky & Springer, 2007), mientras otros aseguran que los incentivos monetarios no son una buena estrategia para motivar a los docentes (Bellei et al., 2008). Eldridge y Palmer (2009), describen al campo de las políticas de incentivos docentes como un espacio con muchas dudas y pocas respuestas.

Para analizar a nivel global las lógicas de las políticas de pago por desempeño, este artículo se basa en conceptos que tienen mayor grado de aceptación en los estudios académicos de la economía de la educación. Estos estudios suelen provenir de Universidades de Estados Unidos, think tanks en distintos países del mundo -incluidos los latinoamericanos-, o con el financiamiento y apoyo de organismos internacionales. Su carácter global se desprende del grado de influencia que tienen los estudios con esta perspectiva en la política educativa local, debido a la legitimidad de las instituciones donde se producen.

Dentro de este grupo se encuentran los investigadores que, si bien reconocen que las políticas de incentivos monetarios a docentes rara vez tienen resultados positivos, atribuyen estas dificultades a errores en la traducción de la teoría a la práctica, es decir, en el diseño e implementación. En base a la literatura de economía de la educación (Johnson & Papay, 2009; Morduchowicz, 2003, 2004; Podgursky & Springer, 2007; Rivas, 2015), los principales consensos sobre pago por desempeño son:

- La profesionalización docente (conocimientos, capacidades, autonomía y responsabilidades sobre su trabajo) es un componente necesario para la mejora de los índices de calidad educativa
- El incentivo monetario, si bien no es suficiente, es uno de los factores que motivan a los docentes a realizar acciones concretas en pos de la mejora de sus propias prácticas.
- El desempeño de los docentes puede medirse mediante diferentes instrumentos. El desempeño de sus alumnos en exámenes formales (estandarizados, para asegurar que sea comparable) es un factor de gran importancia que evidencia la calidad de la enseñanza, pero es necesario diversificar los instrumentos de evaluación para reconocer las variadas esferas del desempeño docente.
- Si bien los incentivos pueden ser individuales, se recomiendan algunas instancias de cooperación grupal para evitar resultados negativos relacionados a la competitividad entre docentes.

El caso de Chile

Configuración histórica de la profesión docente

Las políticas de pago por desempeño se presentan como una estrategia de fortalecimiento de la profesión docente para mejorar la calidad de la enseñanza en un sistema educativo particular. Estas, sin embargo, se insertan en un proceso histórico en el que la profesión docente, así como las relaciones entre Estado y docentes, conforman un escenario de política educativa particular donde las estrategias de intervención estatal son recontextualizadas. Para comprender en profundidad estos procesos, se describe a continuación el recorrido histórico de las regulaciones a la labor docente.

El proceso de establecimiento del sistema educativo chileno se realizó sobre las últimas décadas de la etapa colonial y los comienzos de la conformación del Estado republicano. La base institucional eclesiástica a partir de la cual se forma el sistema educativo nacional deja una lógica identitaria moral y religiosa en el cuerpo docente que se sostiene en la consolidación de la escuela moderna estatal (Núñez, 2007). Por su parte, la noción de profesión docente no hace su primera aparición hasta la segunda mitad del siglo XIX, a través de la progresiva normalización de la formación docente, es decir, la sistematización de la formación inicial de los maestros de nivel primario en Escuelas Normales, siguiendo el modelo propuesto por Sarmiento. Esta identidad docente fundacional tuvo un gran énfasis en la vocación y la nacionalización por sobre los conocimientos disciplinares o pedagógicos, en función de la necesidad de formar ciudadanos de la Nación chilena. Los docentes incorporaron su lugar como funcionarios del Estado, apoyando la intervención de este sobre la sociedad civil en pos del desarrollo del país, a la vez que se organizaron en sindicatos para exigir el cumplimiento de sus derechos laborales (Ávalos, 2004; Núñez, 2007).



La identidad docente como funcionaria estatal, así como el compromiso de los primeros gobiernos de posicionar a la educación como una prioridad del Estado, se mantuvo hasta mediados del siglo XX, cuando los modelos globales de producción industrial establecieron la necesidad de modernizar el sistema educativo en función de la productividad económica. En este período, la función docente transforma su carácter político a uno más económico, generando una identidad ligada a una concepción técnica de la enseñanza (Núñez, 2007). De esta manera, aumenta la importancia de establecer en el cuerpo docente una serie de conocimientos didácticos y pedagógicos que fortalezcan su función como ejecutores de la educación planteada desde el gobierno.

El Estado, por su parte, comienza a mediados de la década de 1960 un proceso de reducción de su acción sobre la sociedad civil, a medida que el modelo de Estado benefactor comienza a decaer. Este proceso de desestatización y ajuste se profundiza durante el gobierno de facto de Pinochet en las dos décadas siguientes, estableciéndose una función del Estado como regulador de las fuerzas del mercado, más que como proveedor de servicios a la sociedad civil (Rojas, 1998). En un contexto de descentralización y privatización del sistema educativo nacional, los sindicatos son desmantelados por acción militar, las condiciones laborales decaen y las brechas de calidad aumentan. En consecuencia, la identidad funcionaria docente se debilita hasta casi desaparecer (Núñez, 2007).

La reinstalación de la democracia trae una intención de refortalecimiento de la profesión docente, cristalizada en la aprobación del Estatuto Docente en 1991, donde se establecen garantías, derechos y obligaciones de la función docente. La relación entre Estado y educación se redefine a partir de una nueva forma de gobernabilidad basada en el análisis estadístico, la orientación a resultados y la rendición de cuentas de los funcionarios públicos, predominante en el debate a nivel global.

El sindicato docente (Colegio de Profesores), representante de un cuerpo docente dividido casi en partes iguales entre municipales –públicos, regulados por el Estatuto Docente- y privados –regulados por el Código del Trabajo, como empleados privados- pone en marcha su reconstrucción manteniendo las demandas por condiciones laborales justas pero acercando sus ideales a la modernización y mejora de la calidad educativa. Ávalos (2004) sostiene que la relación de los sindicatos docentes con el Estado se conforma como una negociación entre la asignación de beneficios laborales y aumentos salariales a cambio de un compromiso de los docentes a mejorar sus estándares de desempeño.

En este nuevo contexto de negociación de la política educativa, se conforman una serie de medidas orientadas a fortalecer la profesión docente (aumento salarial, mejora de la formación inicial y continua, incentivos al desempeño) al mismo tiempo que se profundiza la relación entre función docente y calidad de la enseñanza. Desde 1996 pero con más énfasis en 2003 y 2004, se aprueban una serie de reformas de las regulaciones docentes orientadas a la evaluación, los criterios de calidad y los incentivos económicos ligados al desempeño individual y escolar. Estos programas se acercan a la definición de pago por desempeño predominante en la literatura y en la política educativa a nivel global pero difieren en algunos aspectos debido a la presión y negociación con los sindicatos, como será descrito en el apartado siguiente.

Los docentes chilenos en el siglo XXI

En el sistema educativo chileno actual existen dos tipos de docentes cuyo trabajo está regulado por distintas leyes: por un lado, los docentes municipales, que trabajan en instituciones de gestión y financiamiento público (descentralizado en municipios) y están regulados por el Estatuto Docente; por otro lado, los docentes que trabajan en instituciones privadas, incluyendo las que reciben subvención económica del Estado, ven definida su relación laboral principalmente por el Código de los Trabajadores -Ley que regula todas las profesiones y oficios del ámbito privado en Chile- con algunos aspectos formales del Estatuto Docente. Las reformas al sistema salarial chileno en estudio en este artículo aplican a los docentes municipales (que representan el 45% del total) y, de diferente manera, a los docentes de instituciones privadas subvencionadas (42% del total).

La estructura salarial chilena actual tiene una serie de aspectos propios del sistema tradicional, regulados por el Estatuto Docente. Esto se comprueba en la definición estructural de una carrera con limitadas opciones de ascenso, con salarios uniformes según un esquema que enfatiza la importancia de la antigüedad y las credenciales de educación formal (Rojas, 1998). Sin embargo, la introducción de programas de pago por desempeño implica la transformación de algunos mecanismos salariales que flexibiliza esta estructura con la intención de incentivar la mejora de las prácticas. Los programas de pago por desempeño vigentes en Chile son los siguientes:



El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos (SNED), creado en 1996, instala un programa de asignación de bonos monetarios a las escuelas con financiamiento público cuyos alumnos demuestran mejor desempeño en las evaluaciones nacionales estandarizadas, las pruebas SIMCE. La asignación del incentivo es automática, ya que las evaluaciones a alumnos son obligatorias y censales. El SNED es el programa de mayor alcance, cuyo premio es recibido por el 35% del personal docente municipal o subvencionado.

La Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) se establece en 2001 como un sistema voluntario e individual que ofrece un bono económico durante 10 años a los docentes que aprueben una evaluación de sus conocimientos y capacidades en la enseñanza mediante variados instrumentos cualitativos. El bono se acompaña con un reconocimiento en un acto público a nivel nacional donde se les entrega un premio simbólico. Además, los docentes reconocidos por AEP son invitados a formar parte de la Red Maestros de Maestros, en la que pueden desempeñarse como formadores de formadores, o como tutores de los maestros ingresantes a la profesión. La AEP, por implicar un proceso de evaluación largo y riguroso, no llega a muchos docentes. En 2009, el 9% de los docentes municipales o subvencionados aplicó al programa, y solo el 2% recibió el premio. La exclusividad del premio es consistente con el objetivo de reconocer a los mejores docentes del país, ya que representa un beneficio para pocos (Mizala & Schneider, 2014).

La Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI), aprobada en 2004, es un sistema de incentivos individuales voluntario que se conecta con una evaluación obligatoria, el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente. Este consiste en ofrecer a los docentes que aprueban la primera evaluación la posibilidad de someterse a una nueva instancia de examen de sus conocimientos didácticos y disciplinares. Se otorga a los docentes que aprueben la segunda evaluación un bono mensual equivalente a un cuarto del salario básico nacional durante los siguientes 4 años. El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente, del que se desprende la AVDI, es de carácter obligatorio para todos los docentes municipales, es decir, alcanza al 45% del cuerpo docente chileno. Sin embargo, en 2009 los docentes que decidieron someterse a una segunda evaluación para recibir la AVDI y la aprobaron fueron el 12% de los docentes municipales, aproximadamente el 10% del cuerpo docente total (Mizala & Schneider, 2014).

Estos programas, en simultaneidad con la estructura que establece el Estatuto Docente, regulan la carrera de la mayoría de los docentes chilenos, a excepción de los docentes de instituciones privadas sin subvención estatal, cuyos directivos tienen un margen considerable de libertad para regular el trabajo de sus docentes.

Actualmente, un docente municipal o subvencionado puede participar de los tres programas de pago por desempeño simultáneamente, y a su vez recibir otros incentivos especificados en el Estatuto Docente ligados al trabajo en zonas rurales, al trabajo en educación especial, entre otros. De esta manera se intenta, desde la política salarial, generar incentivos para mejorar el nivel de calidad de la enseñanza en el sistema educativo público o semi-público, en especial en escuelas o zonas donde el contexto presenta dificultades para el aprendizaje.

De la academia a la política

Las políticas en estudio en el artículo se acercan a la noción de pago por desempeño en tanto implican un mecanismo que relaciona el salario docente con la capacidad de los individuos de ejercer con éxito la enseñanza. Sin embargo, cada uno tiene particularidades que implican negociaciones con los sindicatos y con otros actores, objetivos y cursos de acción propios de los gobiernos chilenos de las últimas décadas, y la apropiación particular de una serie de sugerencias de los organismos internacionales —en especial en lo relacionado a mejorar los índices de calidad en las pruebas PISA. La Tabla 1 demuestra los principales criterios que, según la literatura estudiada, deben tener las políticas de pago por desempeño para tener un efecto positivo sobre la calidad de la educación, y los compara con el diseño concreto de las tres políticas chilenas existentes en la actualidad.



Tabla 1. Comparación entre la teoría y las políticas chilenas

Criterios de comparación	Teoría de pago por desempeño	SNED	AEP	AVDI
Objetivo	Incentivar a los docentes a mejorar sus prácticas y atraer a otros profesionales a la docencia	Reconocer e incentivar a docentes por su buen desempeño, dar a conocer a los padres los resultados de las escuelas	Reconocer el mérito profesional de los mejores docentes. Que los mejores sirvan de ejemplo de buenas prácticas para sus compañeros	Reconocer el mérito de los docentes de mejor desempeño en evaluaciones
Alcance	A nivel escolar, distrital o nacional. Sistema para todos los docentes de la localidad afectada	Todos los docentes de escuelas municipales o subvencionadas del país	Todos los docentes de escuelas municipales o subvencionadas del país	Todos los docentes de escuelas municipales del país
Obligatoriedad	No hay consenso	Obligatoria (automática)	Voluntaria	Voluntaria para los docentes que aprueban evaluación censal
Agrupamiento	Con al menos un componente grupal	Grupal (por institución educativa)	Individual (aspecto grupal: Red Maestros de Maestros)	Individual
Instrumento de evaluación	Varios instrumentos, énfasis en notas de los alumnos	Desempeño de los alumnos en las pruebas SIMCE	A docentes: conocimientos didácticos y disciplinares portafolio, examen escrito, evaluación de sus superiores	Evaluación a docentes de sus conocimientos didácticos y disciplinares: examen escrito estandarizado
Apoyo didáctico-pedagógico	Algún tipo de guía que explicita que espera el Ministerio de sus docentes	Marco para la Buena Enseñanza: Desde 2008. Instructivo que explicita los conocimientos pedagógicos necesarios para ofrecer educación de calidad		
Premio	Bono único por cada evaluación o integrarlo a la carrera. No hay consenso	Bono cada dos años al 35% de las mejores escuelas	Bono de US\$1000 por año durante 10 años y reconocimiento en acto público	Bono del 15 al 25% del sueldo mínimo extra por mes durante cuatro años
Otras características	Se recomienda evaluar la eficacia y eficiencia de estos programas para realizar las modificaciones pertinentes	Premia el desempeño relativo en comparación con escuelas de similares características		La evaluación obligatoria previa incluye autoevaluación y evaluación de pares, de carácter cualitativo

Fuente/ Elaboración propia a partir de Johnson & Papay, 2009; Ministerio de Educación Chile, 2001, 2004, 2013; Morduchowicz, 2003.



Como se ve en la Tabla 1, varias de las características de los programas chilenos son consistentes con las nociones de pago por desempeño predominantes en la literatura de la economía de la educación. Todas presentan algún tipo de evaluación formal para medir el desempeño, y ofrecen bonos monetarios a los docentes que mejores resultados obtienen de su trabajo (ya sea sobre su propio conocimiento o sobre el desempeño de sus alumnos). Además, la progresiva obligatoriedad de la participación en evaluaciones docentes representa una orientación desde el Estado hacia la rendición de cuentas y la orientación a la calidad educativa, acompañada también por la posición de los sindicatos (Ávalos, 2004).

Sin embargo, las tres políticas tienen una serie de variaciones respecto a las “recetas” de la economía de la educación que demuestra no solo el poder de negociación de los sindicatos para mantener cierto grado de estabilidad y seguridades de la profesión docente, sino también una lógica del “Estado educador” heredada de los inicios del Sistema Educativo Chileno.

Primero, las políticas toman las características más “blandas” del pago por desempeño, es decir que moderan las fuerzas de flexibilización del trabajo docente. Esto se evidencia en la falta de efectos negativos de las evaluaciones sobre la profesión docente. Los programas, incluso los que implican evaluaciones obligatorias para los docentes públicos o para sus alumnos, solo afectan positivamente al salario, en forma de premios y no de castigos. Además, las escuelas o docentes que demuestran dificultades en sus evaluaciones tienden a estar acompañadas por algún sistema estatal de apoyo y perfeccionamiento docente. La base de este acompañamiento está en la guía a las buenas prácticas docentes presentada en el Marco de la Buena Enseñanza, y se hace especialmente presente en la AVDI y en la evaluación obligatoria que la precede (Ávalos, 2004).

La transformación de estrategia de desarrollo basada en la confianza de las fuerzas del mercado –llevada al extremo durante el gobierno autoritario de Pinochet- hacia un encuentro entre medidas de flexibilización e intervención estatal puede deberse a varias razones. Por un lado, cristaliza una orientación al apoyo estatal a escuelas y docentes de bajo desempeño presente en las tendencias de política educativa globales y regionales (Rivas, 2015). Por otro, demuestra una recuperación del lugar del Estado en la lógica de intervención educativa chilena, consecuencia de la falta de resultados de la experiencia de flexibilización en décadas anteriores.

Segundo, las lógicas de mercado se relativizan cuando se presentan premios no monetarios o se promueven las relaciones de cooperación entre docentes. A nivel del diseño, el carácter grupal del SNED, así como la Red Maestros de Maestros, apunta a generar redes de comunicación y apoyo entre docentes con diferentes fortalezas y debilidades. Además, el valor simbólico del reconocimiento de buenos docentes en actos (en el caso de la AEP) o en publicaciones oficiales (en el SNED y la AVDI), implica la inclusión de otro tipo de incentivos ligados a la valoración social y profesional del desempeño docente.

Por último, el énfasis en la evaluación de carácter cualitativo y la importancia de los conocimientos y capacidades del docente por sobre los resultados de sus alumnos implica la existencia de alternativas a los exámenes estandarizados como único indicador del desempeño educativo. Esto, si bien se reconoce como un valor desde la bibliografía analizada, no es una estrategia habitual en la política educativa con perspectiva económica (Biesta, 2014), representando una visión más amplia del éxito educativo.

La principal razón de la disminución de características estandarizadas en las evaluaciones a docentes está en los esfuerzos del Colegio de Profesores por negociar la aprobación de un sistema de evaluación obligatorio que no cumpliera la función de establecer un sistema de rendición de cuentas sino que se orientara a la formación continua institucionalizada (Ávalos, 2004). Más allá de que la instancia de evaluación haya cumplido o no una función formativa tanto en el diseño como en la implementación del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente, esta característica se considera la principal diferencia entre las lógicas de la teoría de pago por desempeño y las políticas chilenas.

Más allá de los errores: reconstrucción de las ideas en políticas

Como se demostró en el apartado anterior, las políticas chilenas de pago por desempeño se acercan a la definición teórica global de los incentivos docentes, pero tienen una serie de variaciones. Desde una perspectiva liberal estricta de la economía de la educación, estas discontinuidades entre la teoría y el diseño concreto puede leerse como fallas de los



gobernantes, o dificultades para la flexibilización del trabajo docente (Murnane & Cohen, 1986). Algunos autores podrían reconocer en estas diferencias el resultado de una negociación con otros actores del juego político, en especial los sindicatos docentes, que son modificaciones necesarias y estratégicas de los decisores de política pública para lograr la aprobación de sus reformas (Navarro, 2006). Desde la mirada de este artículo, sin embargo, se propone reconocer en estas diferencias un proceso de diseño de las políticas educativas donde se ponen en juego no solo los intereses y recursos de varios actores, sino también un contexto histórico cultural, político y económico que define un escenario particular de negociación de políticas públicas.

Ball (1998) explica que al aplicar lógicas internacionales de intervención en educación los políticos locales “traducen” estos conceptos según su propio sistema conceptual generado por características histórico-culturales del contexto, así como por situaciones específicas, recontextualizando las ideas en un entorno particular. La relación entre Estado y sindicatos, con sus transformaciones históricas, establecen un entorno particular de promoción de políticas educativas de parte de los gobiernos chilenos que implican esfuerzos de ambas partes para negociar y llegar a acuerdos. Esto se demuestra en el doble movimiento histórico de aumento de seguridades laborales y orientación a la productividad y a los resultados.

Comprender este doble movimiento en política educativa, de transmisión de lógicas e ideas y recontextualización en el contexto particular es entender a las tendencias globales y locales como procesos simultáneos, como propone Popkewitz (2005). En el caso chileno, podemos reconocer en la existencia de límites a las lógicas de mercado una perspectiva prevaleciente del Estado como garante de la educación, cuya obligación de ofrecer enseñanza de calidad lo conduce a asegurar mecanismos de apoyo y mejora a los docentes o instituciones con dificultades. También se reconoce en la orientación a resultados la existencia de un interés en la “modernización” de la educación, ligada al éxito educativo en función del desarrollo económico y en competencia internacional. Según Ávalos (2004), esto se desprende de una tendencia de los gobiernos chilenos y de los sindicatos hacia mejorar la calidad educativa mediante esfuerzos y apoyo del Estado hacia los docentes en interrelación con el establecimiento de estándares y mecanismos de rendición de cuentas. Esto demuestra una relación particular entre Estado y mercado que se construyó en una historia de disoluciones y reivindicaciones del carácter público de la educación.

Sin embargo, las políticas de pago por desempeño chilenas no solo están sujetas a la historia o a la configuración institucional del sistema educativo. El resultado del diseño de las políticas públicas está también sujeto a las relaciones de poder de un momento específico entre actores cuyos intereses y recursos se modifican a lo largo del tiempo (Meyer & Ramírez, 2002). En este sentido, se reconocen mecanismos de limitación a las fuerzas del mercado que son resultado del poder de negociación de los sindicatos chilenos luego de su reconstrucción con el restablecimiento de la democracia. Esto se evidencia, por ejemplo, en la existencia de premios para los mejores sin castigo para los peores (en especial en el SNED), así como el carácter cualitativo de las evaluaciones de capacidades y desempeño (en la AEP y en las evaluaciones obligatorias a docentes).

Conclusión

Durante el trabajo se analizó la construcción de políticas de pago por desempeño en Chile para problematizar el debate de la globalización en política educativa. Con la intención de superar debates duales de educación comparada en donde la investigación se posiciona a favor o en contra de modelos internacionales “superadores” de política educativa hacia la mejora de la calidad. Se realizó un análisis a partir de la concepción de la construcción de políticas locales como una redescrición de lógicas teóricas en un contexto particular. Esto implica comprender el flujo o transmisión de estrategias orientadas a la mejora del desempeño docente como un fenómeno mediante el cual las propuestas conceptuales, que provienen desde la literatura internacional, no son aplicadas sino reconstruidas en función de un proceso de diseño e implementación contextualizado de políticas educativas.

Mediante el análisis contextualizado de los documentos normativos que regulan los programas de incentivos docentes chilenos, en comparación con lo propuesto por las teorías y conceptos internacionales, se identificaron una serie de continuidades y diferencias. Esta incorporación particular de las teorías del pago por desempeño al sistema salarial no demuestra errores de diseño o implementación del gobierno chileno, sino que describe dos lógicas propias de la configuración histórica de este sistema educativo: por un lado, la contradicción entre una posición del Estado como



responsable de ofrecer educación de calidad o como mediador de la competencia del libre-mercado en la oferta de educación; y por el otro, la doble función del sindicato docente como garante de los derechos laborales y como propulsor de la calidad educativa nacional.

Se reconoció en la literatura predominante sobre programas de pago por desempeño una tendencia a estudiar la configuración histórica-cultural de los sistemas educativos como un espacio de ventajas y obstáculos para la inserción de lógicas de mercado y productividad en el ámbito público. Desde esta perspectiva, las variaciones entre las políticas de pago por desempeño “ideales”, propuestas desde la bibliografía internacional, y los programas “reales” chilenos se interpretan como dificultades relacionados a la necesidad de negociar con los sindicatos docentes o con otros actores del juego político. En este artículo se busca problematizar el carácter dicotómico de este tipo de análisis, intentando reconocer las lógicas subyacentes del sistema educativo chileno que influyen en la interpretación y reconstrucción de las políticas de incentivos en el país.

De esta manera, el trabajo se posiciona en el debate de educación comparada promoviendo la comprensión de los procesos de recontextualización de políticas educativas no como un obstáculo a la aplicación “correcta” de estrategias teóricas, sino como un espacio de límites y posibilidades a la intervención educativa en el contexto de un país en particular. Los resultados de este trabajo apuntan a la necesidad de reconocer el desarrollo histórico de los sistemas educativos en los que se intenta intervenir mediante políticas educativas, pero también demuestran que el contexto se convierte en obstáculo solo cuando no es considerado en el proceso.

Es necesario continuar estudios sobre el funcionamiento de la redescipción de conceptos y teorías en diferentes contextos para sacar provecho de este proceso en la intervención educativa. Mediante la comprensión de estos mecanismos se podría apuntar a una “recontextualización consciente” de la política educativa, es decir, al uso estratégico de la configuración histórica de un país y de las interacciones de actores en el proceso político en el diseño de programas.

¹ En México: Programa Nacional de Carrera Magisterial (desde 1993), en Bolivia: Salario al Mérito (1998) e Incentivo a la Actualización Docente (2001-2002), en Brasil: Nova Escola (en Rio de Janeiro, 2000), Plan de Bonus de Desempeño Escolar (en Pernambuco, 2008), SPAECE (en Ceara, 1992)

Bibliografía y fuentes

Ávalos, B. (2004). Teacher regulatory forces and accountability policies in Chile: From public servants to accountable professionals. *Research papers in education*, 19(1), 67–85.

Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. Recuperado a partir de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/030500698282225>

Ball, S. J. (2003). The teacher’s soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <http://doi.org/10.1080/0268093022000043065>

Beech, J. (2009). Who is Strolling Through the Global Garden? International Agencies and Educational Transfer. En R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 341–357). Springer Netherlands. Recuperado a partir de http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6403-6_22

Bellei, C., Contreras, D., & Valenzuela, J. P. (2008). La agenda pendiente en educación: profesores, administradores y recursos: propuesta para la nueva arquitectura de la educación chilena. Universidad de Chile.

Biesta, G. (2014). ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación Measuring what we Value or Valuing what we Measure? *Globalization, Accountability and the Question of Educational Purpose*. Recuperado a partir de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/618/public/618-1696-1-PB.pdf>



- Brewer, D. J., Hentschke, G. C., & Eide, E. R. (2008). The role of economics in education policy research. *Handbook of research in education finance and policy*, 23–41.
- Brunner, J. J., Elacqua, G., González, S., Montoya, A. M., & Salazar, F. (2006). *Calidad de la educación. Claves para el debate*. Santiago: RIL Editores.
- Eldridge, C., & Palmer, N. (2009). Performance-based payment: some reflections on the discourse, evidence and unanswered questions. *Health policy and planning*, 24(3), 160–166.
- Giddens, A. (1990). *Consecuencias de la modernidad* (Alianza). Madrid.
- Jódar, F., & Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. *Investigación*, 12(32), 381–404.
- Johnson, S. M., & Papay, J. P. (2009). *Redesigning teacher pay: A system for the next generation of educators* (Vol. 2). Economic Policy Institute Washington, DC. Recuperado a partir de http://www.epi.org/publications/entry/book-redesigning_teacher_pay/
- Lundgren, U. P. (2013). PISA como instrumento político: la historia detrás de la creación del programa PISA. Recuperado a partir de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/30005>
- Meyer, J. W., & Ramírez, F. O. (2002). La institucionalización mundial de la educación. En *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 91–111). Ediciones Pomares-Corredor. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2091729>
- Mizala, A., & Schneider, B. R. (2014). *Negotiating Education Reform: Teacher Evaluations and Incentives in Chile (1990–2010)*. *Governance*, 27(1), 87–109.
- Morduchowicz, A. (2003). *Intervención estatal, incentivos y desempeño educativo. Equidad y Financiamiento de la Educación en América Latina*. IPE, UNESCO, Buenos Aires, 101.
- Morduchowicz, A. (2004). *Discusiones de economía de la educación*. Losada. Recuperado a partir de <http://sender.udesavirtual.edu.ar/virtual/campusvirtual.udesavirtual.edu.ar/moodledata/repository/Cursos/CURCIO%20Finanzas%20P%3%BAblicas/Morduchowicz,%20A.%20-%20Discusiones%20de%20econom%3%ADa%20de%20educaci%3%B3n%20-%20Introducci%3%B3n.pdf>
- Murnane, R., & Cohen, D. (1986). Merit Pay and the Evaluation Problem: Why Most Merit Pay Plans Fail and a Few Survive. *Harvard Educational Review*, 56(1), 1–18. <http://doi.org/10.17763/haer.56.1.l8q2334243271116>
- Navarro, J. C. (2006). Dos clases de políticas educativas. La política de las políticas públicas. Serie PREAL documentos, (36). Recuperado a partir de <http://www.keele.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%2036.pdf>
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Pensamiento educativo*, 41(2), 149–164.
- Paz, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España. Recuperado a partir de <http://dip.una.edu.ve/mae/978investigacioneducativa/paginas/Lecturas/UNIDAD%202/SandinInvestigacionCualitativaenEducacion.pdf>
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “esto es educación” y la escuela respondió “yo me ocupo”. En Pineau, P.; Dussel, I. y Carusso, M. (2001) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27–52). Buenos Aires: Paidós. Recuperado a partir de <http://www.biblioises.com.ar/Contenido/300/370/La%20escuela%20maquina%20de%20educar.pdf>



Podgursky, M. J., & Springer, M. G. (2007). Teacher performance pay: A review. *Journal of Policy Analysis and Management*, 26(4), 909.

Popkewitz, T. S. (2005). *Inventing the modern self and John Dewey: Modernities and the traveling of pragmatism in education*. Palgrave Macmillan. Recuperado a partir de <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=XR7GAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=popkewitz+dewey&ots=tb8HkBHcVP&sig=7ljF3Uua7SKIf7AxpACclAvE63E>

Popkewitz, T. S. (2009). The double gestures of cosmopolitanism and comparative studies of education. En *International handbook of comparative education* (pp. 385–401). Springer. Recuperado a partir de http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6403-6_25

Popkewitz, T. S. (2013). Pisa: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. Recuperado a partir de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/30007>

Rivas, A. (2015). *América Latina después de Pisa: lecciones aprendidas de la educación en siete países: 2000-2015*. Buenos Aires: CIPPEC.

Rojas, P. (1998). Remuneraciones de los profesores in Chile. Centro de Estudios Públicos. Recuperado a partir de http://www.cep.cl/dms/archivo_1584_733/rev71_rojas.pdf

Tröhler, D. (2015). La medicalización de la investigación educativa actual y sus efectos en las políticas y reformas escolares. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Recuperado a partir de <http://orbilu.uni.lu/handle/10993/18880>

Vegas, E. (2006). Incentivos docentes y sus efectos en el aprendizaje del alumnado en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340, 213–241.

Datos de la autora

Paula Alcalá es estudiante del último año de Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad de San Andrés, de la provincia de Buenos Aires. Trabaja como asistente de investigación en la Escuela de Educación con Paula Razquin desde 2013, donde participa en el proyecto de investigación sobre políticas de pago por desempeño en Latinoamérica. El presente artículo es una adaptación a la Educación Comparada de su tesis de grado, en la que estudia las reformas salariales y los incentivos del sistema de compensación en Chile entre 1926 y 2015.

