



**Universidad Nacional Autónoma de  
México,  
Facultad de Filosofía y Letras**

**LAS RECOMENDACIONES DE LA OCDE Y LA  
POLÍTICA EDUCATIVA LOCAL. EL CASO DE  
LA LEY GENERAL DEL SERVICIO  
PROFESIONAL DOCENTE**

**TESIS**

**Que para optar por el grado de licenciada  
en Pedagogía presenta:**

**Melina Patricia Zavala García**

**Asesora: Maestra Catalina Inclán  
Espinosa.**



**Ciudad Universitaria, Ciudad de  
México, 2018.**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Agradecimientos**

*A mi madre y a mi padre, Georgina García y Oscar Zavala; por la vida, el amor, los valores y el sustento.*

*A mis hermanas, Eunice y Glenda Zavala; por la infancia, las risas y la sororidad.*

*A mis amigas y amigos, Andrea Colores, Diego Aquino, Gabriel Ríos Solares, Leticia Duran y Susana García; por la incondicionalidad.*

*A mi novio, Carlos Rodríguez; por el amor.*

*A la Universidad; por la formación académica y personal.*

*A mi asesora, la Mtra. Catalina Inclán; por la experiencia formativa y la orientación.*

## Contenido

Planteamiento del problema .....	4
Antecedentes.....	6
Capítulo I. Los organismos internacionales y las políticas educativas locales .....	16
El estudio de las políticas educativas.....	16
La OCDE y las políticas educativas en México en educación básica.....	28
Ingreso de México a la OCDE .....	28
Compromisos adquiridos.....	33
Capítulo II. Ruta metodológica .....	41
Capítulo III. Análisis de información .....	54
El proceso de análisis.....	55
Categoría 1.El docente como fuerza laboral.....	58
Categoría 2. El docente como profesional .....	68
Conclusiones generales .....	99
Identificación de temas pendientes.....	108
Experiencia de elaboración del presente trabajo .....	111
Referencias .....	112
Anexos.....	121

## Índice de esquemas, cuadros y tablas

Esquema 1. Momentos de análisis.....	42
Esquema 2. Ejercicio de agrupación e identificación de conceptos.....	48
Cuadro 1. Cuadro instrumento.....	47
Cuadro 2. Cuadro concentrado.....	57
Cuadro comparativo 1. Recomendaciones de la OCDE y LGSPD.....	90 y ss.
Tabla 1. Presencia de organismos internacionales en educación.....	25
Tabla 2. Documentos OCDE.....	43
Tabla 3. Aspectos de un marco conceptual de evaluación docente.....	84
Tabla 4. Comparación de uso y redacción de afirmaciones en documentos OCDE.....	106

## Planteamiento del problema

Tras la reforma educativa presentada por el Ejecutivo Federal el pasado 2013 y aprobada ese mismo año por el Congreso de la Unión (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2013), se han identificado manifestaciones y reacciones varias en torno a las medidas de evaluación aplicadas al magisterio nacional. La instrumentación de esta reforma ha estado permeada por toda clase conjeturas acerca de la procedencia de las políticas educativas en México. Luis Hernández Navarro, por ejemplo, relaciona directamente a la reforma educativa con la OCDE y, afirma:

Uno tras otro, los puntos sobre transformaciones en el sistema de enseñanza en México anunciados por Peña Nieto en su discurso de toma de protesta como Presidente el 1º de diciembre pasado, las propuestas pedagógicas incorporadas al Pacto por México y las recientes reformas a los artículos 3 y 73 constitucionales, fueron recomendaciones de la OCDE. (Hernández Navarro, 2013)

En concordancia con lo anterior, Loyo indica que desde “1992 se manifiesta una clara convergencia entre las orientaciones del gobierno federal y las de los organismos internacionales, tanto en materia económica como en educación” (Política educativa y actores sociales, 2010, pág. 190). Sobre esta misma línea de pensamiento, Alma Maldonado apunta que “el Banco Mundial, la UNESCO, la OCDE y el BID son cuatro de los organismos internacionales que ejercen una influencia relevante en las políticas educativas de los países subdesarrollados (...)”<sup>1</sup>. (Maldonado Maldonado, 2000, pág. s/p)

La influencia que la OCDE ejerce sobre las políticas educativas está dirigida a la producción de “evaluaciones, diagnósticos e informes sobre distintos aspectos del sistema educativo, generalmente con una visión comparada” (Arnaut & Giorguli, Introducción general, 2010, pág. 30) y aunque las sugerencias han sido en diferentes temas y niveles, pareciera que el mayor impacto de las recomendaciones de la OCDE en la política educativa nacional se encuentra en aquellas que están relacionadas con la figura docente. Sustentar tal afirmación y mostrar con claridad esta influencia demanda un trabajo cuidadoso y amplio. En buena parte realizado —y en otros sentidos como potencial a explorar—, a través de la investigación educativa sobre la docencia.

---

<sup>1</sup> La autora enfatiza la influencia de estos organismos en la educación superior.

En virtud de lo anterior, el presente trabajo tiene como supuesto de investigación la siguiente afirmación:

*Existe una relación directa entre las recomendaciones u orientaciones para la acción en políticas educativas relacionadas con la figura docente, vertidas en los documentos de la OCDE producidos entre los años 2008 y 2012 y el contenido de la LGSPD (2013).*

Y, tiene como principal objetivo presentar un acercamiento, desde la metodología de análisis de contenido, al discurso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), específicamente respecto a las orientaciones y recomendaciones que dicho organismo ha realizado sobre el papel de los docentes en los sistemas educativos a nivel básico e identificar el impacto que dichas propuestas han ejercido en la normativa y acciones políticas instrumentadas en México.

Se pretende alcanzar el objetivo mencionado a partir de la formulación de las siguientes tres preguntas:

1. ¿Cómo es la relación entre México y la OCDE?
2. ¿La OCDE incide en todo tipo de políticas educativas en México o su acción se limita a las políticas docentes?
3. ¿Qué grado de similitud presentan las ideas contenidas en el discurso de la OCDE y la LGSPD?

Estas y otras preguntas se abordan a lo largo del presente trabajo, que es de corte analítico en tanto “el objeto de estudio se aborda únicamente mediante el examen de documentos como fuente de información” (Luna, La investigación sobre la evaluación educativa, 2013, pág. 383). Por lo anterior, en un primer momento se analizarán documentos oficiales emanados del organismo, publicados entre los años 2009 y 2012, periodo en que se han enfatizado diversas orientaciones respecto de la figura docente en la educación básica.

Posteriormente, el contenido de dichos documentos será contrastado con la *Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)* (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2013), en el entendido de que, en México, es el principal documento que define el ingreso, la promoción y permanencia docente. Diversos autores (Juárez Núñez & Comboni Salinas, 2014), (Cordero Arroyo, Luna Serrano, & Patiño Alonso, 2013), han

identificado que en dicha normativa se ha recuperado en el discurso, en ciertos principios, o bien, de manera literal la mirada de la OCDE.

Debido a la importancia que tiene en los hechos la política educativa orientada a la figura docente y, con la intención de comprender las razones y perspectivas que enmarcan el diseño de las políticas en México, resulta fundamental realizar una búsqueda que permita rastrear el origen de los lineamientos presentes en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) e identificar las influencias que fueron relevantes en el diseño de políticas educativas relativas a la figura docente, en tanto:

Las reformas no surgen súbitamente, tienen un origen, unas condiciones que las posibilitan, responden a tomas de postura y acciones políticas y legislativas que las preceden, (...) resultan de un juego político en el que interactúan y negocian diversos grupos y actores. (Zorrilla Fierro & Villa Lever, Introducción, 2003, pág. 45)

Para Luna, generalmente estos grupos y actores involucrados son “el poder legislativo, el poder ejecutivo, especialistas, rectores de las universidades públicas y asociaciones civiles” (2013, pág. 420), sin embargo, son organismos internacionales como la OCDE, o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) los que “buscan valorar las políticas educativas dictadas por el Estado para atender problemas como la calidad educativa o valorar el cumplimiento de los compromisos contraídos”. (Luna, La investigación sobre la evaluación educativa, 2013, pág. 421)

Además de lo anterior, cabe señalar que el tema de las políticas educativas orientadas a la profesionalización docente es de gran importancia e interés para la Pedagogía, área del conocimiento que tiene como objeto de estudio “la educación desde la estructuración global de sus diversas direcciones (individual, social o cultural)” (Luzuriaga, 1966, pág. 14). Así, las políticas educativas, como aquellos espacios que norman discursivamente el hecho educativo en México, deben ser tratadas por la mencionada disciplina y no deben escapar de su quehacer.

### **Antecedentes**

En México, la investigación sobre la docencia (particularmente) tiene un desarrollo reciente y, existe “una mayor tradición de investigación en el ámbito de la



evaluación de la docencia universitaria”, mientras que este trabajo se centra en la docencia a nivel básico. De acuerdo con Loyo, la investigación y producción –escasa– en este tema, debe aumentar y mantenerse al margen de políticas e intereses gremiales. (Luna, 2013, págs. 416, 417)

Es importante señalar que el tema de los organismos internacionales y su influencia en las políticas educativas locales, ha sido trabajado por diversos autores. El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) realiza cada 10 años en sus *Colecciones de Estados del conocimiento*, un ejercicio de síntesis y compilación de los trabajos e investigaciones que se han llevado a cabo en México y que construyen aportes relevantes a la investigación educativa. En el tomo *La investigación educativa en México. 1992-2002. Sujetos, actos y procesos de formación*, coordinado por Ducoing en 2003, se realizó una compilación de trabajos que abordaron la temática docente en el periodo referido. A continuación se presentan brevemente los trabajos revisados por los autores del tomo mencionado.

Debido a que “las políticas de profesionalización del magisterio durante la década de los 90 [representaron] un aspecto fundamental para alcanzar los propósitos de la calidad y equidad educativa”, Margarita Zorrilla Fierro, en el capítulo titulado *Estudios de las políticas de profesionalización del magisterio*, destaca dentro de los estudios relacionados con la temática docente el *Diagnóstico del subsistema de formación inicial* (Reyes & Zúñiga, 1994), que constituye el “primer acercamiento analítico y crítico de [los efectos de las políticas de profesionalización del magisterio] en la preparación de los futuros profesores en momentos de precariedad evidentes”. Se abordan en este estudio problemáticas académicas y administrativas de las escuelas normales, así como la “precariedad institucional de las mismas” y la “incapacidad institucional de las instancias de las cuales dependen las escuelas normales dentro de la estructura jerárquica del sistema educativo”, por lo que se propone un proyecto de transformación de la formación inicial [docente]<sup>2</sup>, centrado en una “reforma global y profunda de largo alcance”. (Zorrilla Fierro, *Estudios de las políticas de profesionalización del magisterio*, 2003, pág. 87 y 88)

Por otro lado, Zorrilla Fierro, incluye el trabajo realizado por María De Ibarrola y Gilberto Silva (1995) quienes, además de abordar la ausencia de la formación,

---

<sup>2</sup> El proyecto parece haber inspirado la reforma de las escuelas normales en los años de 1996 y 1997.

actualización<sup>3</sup> y superación profesional del magisterio<sup>4</sup>, incluyen en la problemática del mismo algunos elementos como “el salario, la promoción y el estímulo profesional<sup>5</sup>, así como la relación con el trabajo cotidiano” (Zorrilla Fierro, Estudios de las políticas de profesionalización del magisterio, 2003, pág. 88 y 89). Sin embargo,

Los autores concluyen que no existen investigaciones suficientes acerca de la problemática de los profesores de educación básica en el siglo XX [y destacan] la falta de información estadística que permita dar a conocer composición, proporciones y flujos de las condiciones de escolaridad, laboral y salarial de los maestros. (Zorrilla Fierro, Estudios de las políticas de profesionalización del magisterio, 2003, pág. 90)

El trabajo realizado por Ibarrola y Silva permite también concluir que “la formación se queda a la zaga de los procesos de reforma de la educación, situación que genera diversas dinámicas de compensación de las desigualdades sociales”. (Zorrilla Fierro, Estudios de las políticas de profesionalización del magisterio, 2003, pág. 91)

En el estudio de Mario Flores (1996), titulado *La política del desarrollo profesional del magisterio en México de 1988 a 1994*, se señala que “la problemática del desarrollo profesional del magisterio se basa en la inconsistencia de una política para establecer de manera formal la continuidad de las acciones emprendidas en la diversidad de instituciones y poblaciones que lo comprenden”. (Zorrilla Fierro, Estudios de las políticas de profesionalización del magisterio, 2003, pág. 91)

Por su parte, Arnaut en *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994* (1996), recrea la historia de la profesión docente y la caracteriza como “una serie de procesos, de continuidades, cambios, rupturas, incertidumbres, disputas y búsquedas” y “analiza las condiciones de la profesión en el

---

<sup>3</sup> Se mencionan el Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM) y el Programa de Actualización del Maestro (PAM), marcados como antecedentes del Programa Nacional para la Actualización de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAM), vigente durante la realización del estudio.

<sup>4</sup> En términos de lo señalado en la Ley General de Educación.

<sup>5</sup> Mención de Carrera Magisterial, que ya presentaba oposiciones y rechazo ante evaluación.

contexto [de] reformas”. (Zorrilla Fierro, Estudios de las políticas de profesionalización del magisterio, 2003, pág. 92 y 93)

Zorrilla Fierro señala que “las investigaciones referentes a la formación inicial y continua de los maestros son un vacío importante para el campo de las políticas de profesionalización” y considera “posible que a partir de la reforma para las escuelas normales en 1997, existan mayor número de trabajos acerca de la formación de profesores”. (Zorrilla Fierro, Estudios de las políticas de profesionalización del magisterio, 2003, pág. 93)

Por otro lado, Maldonado, también en *La investigación educativa en México. 1992-2002. Sujetos, actos y procesos de formación*, en el capítulo titulado *Organismos internacionales a partir de 1990 en México* (2003) permite comprender la dinámica de la presencia de los organismos internacionales en la realización de políticas educativas locales e identifica que en México, tanto la publicación de documentos editados por éstos, como la presentación de los mismos en conferencias, guarda una relación directa con la publicación de “noticias, análisis y críticas sobre tales eventos”, lo que da cuenta del carácter coyuntural de algunos trabajos periodísticos.

La investigación educativa orientada hacia los organismos internacionales y la educación comienza a tener presencia en México desde la década del 80, pero es hasta 10 años después cuando “proliferan en México artículos sobre los organismos internacionales y su impacto en la política educativa nacional” (Maldonado, 2003, pág. 364). La autora reconoce a los organismos internacionales como objeto de investigación y refiere clasificaciones de los mismos, a partir del Anuario de Organizaciones Internacionales, que las divide, principalmente en intergubernamentales y no gubernamentales, organizadas en las siguientes categorías:

- a) Basadas en convenciones internacionales.
- b) Otras organizaciones internacionales.
- c) Tipos especiales de organizaciones internacionales.

Ya en 1997, Maldonado identificó un capítulo de libro relacionado directamente con la OCDE, titulado *El examen de la OCDE sobre la política mexicana de educación superior*, realizado por Bobadilla Martínez en el mismo año, que abordó el reporte de examinadores de la OCDE sobre la educación superior en México y las recomendaciones incluidas en dicho documento.

Maldonado reconoce que, aun cuando la clasificación antes referida es útil e ilustrativa, “en algunas ocasiones crea confusiones en la manera en que se clasifica a los organismos”, por lo que es necesario considerar, entre otros, los siguientes elementos para su estudio:

1. Membresía, objetivos, actividades y estructura.
2. Objetivos y estructura. (Maldonado, 2003, pág. 367)

Tras la realización de una recuperación y sistematización de trabajos que abordaron la temática, Maldonado señala que “la relación entre los organismos internacionales y la educación en México es un tema relativamente nuevo y, hasta cierto punto, poco difundido en el campo de la academia”. Asimismo, indica que “son realmente muy escasos los libros dedicados enteramente al análisis de los organismos internacionales y su vínculo con la educación, mucho menos aún los textos publicados en México desde 1990”, sin embargo, reconoce que los organismos internacionales “tienen un papel muy importante en la determinación de políticas educativas” y que su incidencia puede ser ejercida a partir de financiamiento o investigación (Maldonado, 2003, pág. 363-375). Uno de los aportes más útiles de la investigación de Alma Maldonado para la realización del presente trabajo consiste en una de sus conclusiones:

Nada contribuye al estudio de estos organismos el hermetismo con el que trabajan. Es notorio el difícil acceso para la mayoría de los investigadores educativos a los principales organismos que intervienen en educación: Banco Mundial, UNESCO, OCDE, BID y OEA. Asimismo, existe hermetismo en los sectores oficiales en México encargados de negociar con estos organismos y quienes tendrían la responsabilidad más directa de transparentar la información y rendir cuentas sobre las relaciones existentes con tales organismos. (Maldonado, 2003, pág. 396)

De esta forma, Maldonado aporta al presente trabajo la señalización de los siguientes puntos:

- Se reconoce un gran impacto de los organismos internacionales en la educación, dado a través de la publicación y difusión de documentos editados por sus funcionarios, así como a través de financiamiento e investigación emanados de los primeros.

- La investigación educativa sobre organismos internacionales se encontraba en la década de los 90 en una etapa inicial, tanto nacional como internacionalmente, los pocos trabajos que abordaban la temática lo hacían desde disciplinas como la Sociología o las Relaciones Internacionales y se centaban en los niveles de educación superior principalmente y, en menor medida, de educación básica.

Una década después, en 2013, Alma Maldonado coordinó dentro de la Colección Estados del Conocimiento 2002-2011 el tomo *Educación y ciencia. Políticas y producción de conocimiento 2002- 2011* (Maldonado-Maldonado, 2013). En dicho texto, fue identificada también la incorporación del debate del impacto de los organismos internacionales en la educación.

Un ejemplo de lo anterior lo constituye el capítulo de Cuevas Cajiga, Machuca Barbosa y Rivera Ferreiro, titulado *La investigación sobre las políticas de la Educación Básica* (2013), donde se menciona en diferentes ocasiones a los organismos internacionales como agentes involucrados tanto en las políticas educativas como en la política educativa.

Al participar en la elaboración de un estado de conocimiento, las autoras realizan una sistematización de las investigaciones realizadas durante la primera década de los años 2000 que abordaron las políticas educativas. Para llevar a cabo lo anterior, agruparon los estudios en categorías, dentro de las cuales resulta de particular interés para este trabajo, la categoría *Reformas en educación básica*. Durante la descripción de ésta, señalan que aquí fueron enmarcados los estudios que analizaron la reforma educativa de 1992, considerada como “una transformación jurídica y con líneas de acción específica [sic], derivada de la política neoliberal que asumió el estado a partir de la década de 1980”. Las autoras identifican que, de acuerdo a los estudios revisados, “la reforma educativa de 1990 tuvo una fuerte influencia de los organismos internacionales, particularmente el [sic] Banco Mundial”. Tal impacto también es visible en la década del 2000, a partir de revisión de trabajos que “destacan que las reformas curriculares de preescolar y secundaria, al asumir el enfoque por competencias se plegaron a las recomendaciones de los organismos internacionales”. (Cuevas Cajiga, Machuca Barbosa, & Rivera Ferreira, 2013, págs. 57-58)

Por su parte, Luna, también en *Educación y ciencia. Políticas y producción de conocimiento 2002- 2011* (Maldonado-Maldonado, 2013), en el capítulo titulado *La*

*investigación sobre la evaluación educativa*, aborda nuevamente la influencia de organismos internacionales en el ámbito educativo, a partir del impulso que éstos dan a la evaluación científica en búsqueda de la calidad de la educación. (Luna, *La investigación sobre la evaluación educativa*, 2013, pág. 380)

La autora realiza una recuperación y sistematización de trabajos que abordan la evaluación educativa en general y los clasifica en función del objeto de evaluación. A partir de tal clasificación, Luna identifica tres temáticas generales, de las cuales, resulta relevante para el presente estudio la segunda: evaluación y certificación de docentes de cualquier nivel educativo. Tal temática, posteriormente se subdividió en el apartado *Evaluación de la docencia en el sistema educativo nacional 2002-2012*, en el que participaron Luna, Elizalde, Torquemada, Castro y Cisneros-Hohernour, para concretarse después en el subapartado *Evaluación de la docencia en educación básica*. (Luna, *La investigación sobre la evaluación educativa*, 2013, pág. 381 y 399)

Los autores señalan que el estudio de la evaluación de la docencia en preescolar, primaria y secundaria (niveles educativos que constituyen la educación tipo básico en México), es escasa si se compara con la investigación referente a la educación superior en el país. Únicamente fueron identificados once trabajos, que abordaron la temática desde los siguientes rubros:

- Análisis de la práctica pedagógica.
- Instrumentos de evaluación.
- Políticas de evaluación.

De los tres rubros señalados, resulta pertinente describir el último, donde se ubicaron trabajos que abordaron “el impacto del programa Carrera Magisterial (CM), el uso político de la evaluación docente y los programas y dispositivos de evaluación de docentes”. Se incluyeron los trabajos de los autores referidos a continuación:

1. Sánchez y Corte (2007), cuya orientación es “mostrar el éxito o el fracaso de las escuelas a partir de la preparación profesional del docente e ignora los aspectos socioeconómicos y las condiciones sociolaborales de los profesores”.
2. Garduño, Zarco y González (2011), quienes señalan que “el uso de la evaluación del docente de Educación Básica, permite el fin último de la

evaluación que es la mejora de la educación, siempre y cuando el profesor decida adoptar una actitud responsable en el trabajo”.

3. Luna, Cordero, López y Castro (2012), que realizaron una descripción “de las políticas, estrategias, programas e instrumentos que actualmente se utilizan para evaluar las diferentes etapas de la profesión docente; formación inicial, ingreso, la carrera docente y ejercicio profesional”. (Luna, La investigación sobre la evaluación educativa, 2013, pág. 414)

Los autores concluyen que, en México, la investigación sobre evaluación de la docencia es desarrollada desde la perspectiva de “mejorar las prácticas docentes y lograr una mayor comprensión de los elementos que inciden en la calidad de la enseñanza”, e identifican la necesidad de profundizar en este campo de investigación. (Luna, La investigación sobre la evaluación educativa, 2013, pág. 418)

Por otra parte, en el apartado *Evaluación de políticas educativas, el sistema educativo mexicano, instituciones y programas*, realizado por González, Ramírez y de Diego, se señala que en la década de los 90 surgen dos cuestionamientos sustanciales en México: el de la calidad y el de la eficiencia en la educación. Tales cuestionamientos “propiciaron en el país políticas de Estado tendientes a favorecer el desarrollo de la evaluación como recurso para mejorar la calidad de las políticas educativas del sistema educativo, las instituciones, los programas y los actores de la educación”. (Luna, La investigación sobre la evaluación educativa, 2013, pág. 418)

De los estudios que se enfocan en la evaluación de políticas educativas, definidas por los autores a partir de Cox (1993) como “decisiones o líneas de acción que se toman como resultado de un proceso de negociación entre diferentes partes”, los autores identificaron únicamente nueve que abordan el sistema educativo en su totalidad, de los cuales, la mayoría:

Son los dictados por organizaciones internacionales como la OCDE (2004, 2007, 2008) o la UNESCO (2006, 2007). (...) [Que] de forma explícita buscan valorar las políticas educativas dictadas por el Estado para atender problemas como la calidad educativa o valorar el cumplimiento de los compromisos contraídos. Usan generalmente datos proporcionados por los gobiernos, aunque sus estudios también

incluyen indicadores de aprendizaje que se valoran con pruebas internacionales como PISA. (Luna, La investigación sobre la evaluación educativa, 2013, pág. 421)

Los autores apuntan que dichos estudios son valiosos en tanto posibilitan a los tomadores de decisiones en distintos niveles el conocer “una interpretación de logros y áreas por fortalecer (...), así como conocer algunas recomendaciones para mejorar el diseño y la implementación de políticas educativas”, aunque reconocen el riesgo de que dichas recomendaciones no estén contextualizadas, al emanar de la visión de organismos internacionales, lo que ha redundado en “interpretaciones catastróficas”. (Luna, La investigación sobre la evaluación educativa, 2013, pág. 422)

Los aportes de los autores revisados permiten visualizar la experiencia en investigación educativa producida en México, específicamente los abordados por parte de algunos investigadores que colaboraron en los *Estados del conocimiento del COMIE* del 2003, en particular, aquellos trabajos que abordan la temática docente desde diversas perspectivas, sea desde su formación, evaluación o, a partir del impacto de los organismos internacionales en la elaboración de políticas locales. La revisión de éstos permite afirmar que el tema de los organismos internacionales como agentes creadores de políticas se encuentra presente en el debate educativo desde la década de los 90.

Tras una búsqueda de metodologías o herramientas utilizadas para el abordaje de la temática: *organismos internacionales y políticas educativas*, fue notorio que los autores de los textos no suelen establecer o explicitar las estrategias metodológicas para la elaboración del análisis de información utilizadas en la definición o descripción del impacto de los organismos internacionales. Al respecto, Maldonado comenta que la mayoría de los trabajos identificados son “investigaciones de carácter analítico documental, basadas fundamentalmente en el estudio de los textos, tanto los publicados por los organismos internacionales, como por especialistas en la materia” (2003, pág. 394), por lo tanto, se considera necesario identificar metodologías concretas que permitan analizar la información disponible de manera sistemática.

Maldonado apunta, que es necesario trascender los acercamientos únicamente basados en textos publicados por el organismo a través del desarrollo de

Investigaciones que (...) se acerquen a los procesos involucrados en la emisión de recomendaciones, la manera como éstas son consideradas y, eventualmente



aceptadas por las instancias gubernamentales, la traducción final de estas recomendaciones en políticas, así como sus consecuencias en la educación. (2003, pág. 396)

En función de lo anterior, en el presente trabajo se recurrió a diversas fuentes, con el fin de revisar cómo suele analizarse el impacto de los organismos internacionales en las políticas educativas locales.

## Capítulo I. Los organismos internacionales y las políticas educativas locales

### El estudio de las políticas educativas

En este capítulo se emplea el Enfoque de las Epistemologías de la Política Educativa (EEPE) desarrollado por Tello y Mainardes (2015) para abordar la política educativa. Dicho enfoque considera a la política educativa como un conjunto de perspectivas y formas de interpretación, no reducidas a la instrumentación de simples acciones o programas concretos, sino que abarca acciones con incidencia en diferentes entornos, sean éstos institucionales o aquellos en donde se establece interacción entre diferentes actores sociales: quienes diseñan, quienes aplican y quienes reciben. (Tello y Mainardes, 2015, págs. 764-768)

Ball y Youdell (2008), Tello (2015) y Mainardes (2015), señalan que el EEPE define a las políticas educativas como un campo teórico y de conocimiento específico, incipiente y en construcción, esto significa que cada acercamiento sobre políticas educativas constituye una exploración diferente y aporta alguna perspectiva analítica o metodológica a este campo. En el marco de lo anterior, el presente trabajo busca aportar datos e información relevante al estudio formal de las políticas educativas.

El EEPE propone la realización de investigaciones y análisis en el campo de la política educativa desde “la perspectiva epistemológica del pluralismo” y con carácter esquemático (Tello & Mainardes, 2015, págs. 764-768). Lo anterior, implica cambiar la visión de las políticas educativas presente en el campo de la administración pública, donde éstas se encuentran reducidas a acciones concretas. Asimismo, requiere cierto distanciamiento de la visión parcializada que las limita a los espacios de acción donde se enmarcan tareas percibidas como pertinentes y viables al momento de su aprobación y que competen únicamente al gobierno, al sector social y privado con el fin de reconocerlas, en lugar de ello, como un campo de conocimiento constituido.

Según Mainardes (2015), existe gran multiplicidad de estudios en política educativa y éstos abarcan temáticas variadas, como la misma naturaleza teórica de la política educativa, el análisis de políticas y programas, políticas de gestión, legislación, financiamiento, currículo, trabajo, formación, valorización y carrera docente y, movimientos o demandas en defensa del derecho a la educación en términos de oferta, acceso y/o calidad. (Mainardes, 2015, pág. 26)

El objeto de estudio de la política educativa son –aunque pueda parecer redundante– las políticas educativas y, “las decisiones políticas en el ámbito educativo”<sup>6</sup>, cuya construcción proviene de “diversos ejes, que confluirán en su objeto, por ejemplo el Estado, (...) el discurso político, los debates políticos, (...), entre otros” (Tello, 2015, págs. 54-56). La postura de Tello resulta significativa para este trabajo en tanto permite visualizar a los organismos internacionales como agentes generadores de políticas educativas, lo que constituye un “esquema analítico potente para el estudio de las políticas educativas, donde existen múltiples actores en los diversos niveles en la toma de decisiones”<sup>7</sup>. (Flores Crespo y Mendoza, 2012)

Por su parte, Ball “destaca la importancia de entender las políticas educativas más allá del Estado–Nación (...) y señala que la mayoría de las investigaciones sobre política educativa siguen atadas a [este] paradigma”, lo que significa que se realizan miradas parciales de los espacios en los que las políticas se crean (Ball & Junemann, 2012). De tal manera, suelen pasarse por alto en los estudios a otros agentes involucrados en el desarrollo de las mismas.

Distanciados de la tendencia que vincula necesariamente las políticas con el Estado Nación, Ball y Youdell identifican el papel de algunos organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)<sup>8</sup> en la realización de políticas y reformas que “promueven programas específicamente tendientes a la privatización de la educación”, donde esta última se presenta como una “solución a problemas o deficiencias del sector público”. Tales premisas suelen respaldarse en múltiples investigaciones que aportan información relevante de los países a quienes recomiendan acciones o en países con experiencias similares, consideradas exitosas por el organismo. Al respecto Ball y Youdell, mencionan:

Los trabajos en materia de política educacional de la OCDE se basan principalmente en la investigación y en la gestión supranacional de la información, cuyos

---

<sup>6</sup> Tal objeto de estudio puede ser múltiple y abarcar políticas curriculares; docentes; de financiamiento; etc.

<sup>7</sup> Además de diversos actores en toma de decisiones, Tello reconoce la incidencia de luchas de poder, de acción, de impacto y de implementación de las políticas educativas como acción política.

<sup>8</sup> Además de la OCDE, lo autores señalan otros organismos como lo son la Unión Europea, la UNESCO, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI), la IFC (Corporación Financiera Internacional) y la Organización Mundial del Comercio (OMC).

instrumentos se publican específicamente para cada país y en forma de análisis comparativos, de estadísticas y estudios temáticos. La OCDE difiere de otras organizaciones supranacionales especialmente en que su influencia sobre la política educativa de sus treinta Estados miembros se fundamenta en la recogida, el tratamiento, la clasificación, el análisis, el almacenamiento, el suministro y la comercialización de información sobre políticas educacionales. (Ball & Youdell, 2008, pág. 90)

Una de las más trascendentes formas de impacto de la OCDE es en realidad de orden discursivo, puesto que apunta “la forma de pensar” las políticas educativas global y localmente a partir de la producción de recomendaciones, informes o revisiones de políticas locales, distribuidos de manera pública a través de la base de datos del organismo. Tales publicaciones se encuentran, en su mayoría, traducidas a los idiomas de los países que las requieren, de tal manera que resultan accesibles para quienes las revisan.

Ante tal magnitud de información, los países se encuentran desprotegidos y en gran desventaja, pues no compiten con la gran cantidad de referentes teóricos ni metodológicos con que cuenta la OCDE. La abrumadora variedad de información que la OCDE produce supera la información producida por las instituciones locales de investigación, como es el caso del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y, en general, los institutos o centros de investigación educativa nacional o la valoración de proyectos por parte del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL); además de la producción de información enfocada a un aspecto específico, se encuentra su disponibilidad y difusión pública lo que provoca que regularmente exista un referente reciente sobre algún tema educativo que proviene de este organismo.

Además de lo anterior, es importante destacar que, aunque se considere que la OCDE puede coaccionar a los gobiernos de sus Estados miembro para que lleven a cabo determinadas acciones, tal hecho no es lineal, pues “no está capacitada para tomar decisiones legales vinculantes ni para formular recomendaciones obligatorias en materia de políticas

educativas”. Lo anterior significa que el organismo ejerce otro tipo de presión –de índole indirecta–; a través de la incorporación ideas, perspectivas y hasta recomendaciones expresadas a modo de pronunciamientos institucionales y/o personales por parte de sus funcionarios. (Ball & Youdell, 2008, págs. 98-99)

La OCDE casi siempre se reconoce a sí misma como referente, sus trabajos constantemente aluden a publicaciones previas realizadas por el organismo; es muy inusual citar documentos producidos por investigaciones regionales o locales. Sus funcionarios no reconocen críticas –aunque saben que existen–, lo que elimina la posibilidad de invalidarse o cuestionarse internamente. Es un organismo que consume su propia producción y es por ello autosuficiente en términos de referentes.

Derivado de lo anterior, en muchos países “el marco, los límites y las posibilidades de pensar las políticas están restringidas (definidas o iniciadas) por el discurso, los supuestos y los conceptos que la OCDE articula y escribe, de los cuales conversan los Ministros de Educación” (Avelar, 2016). Iaiés demuestra esta circunstancia en el texto *Los debates de la política educativa en el nuevo milenio* (2011), donde confronta lo que ha sucedido en política educativa en los años 90 con la descripción de diálogos entre vicepresidentes y ministros de educación en diversos encuentros<sup>9</sup> entre autoridades educativas de diversos países de América Latina y el Caribe y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Aquí se muestra la forma en que los temas, vínculos y acciones se convierten en referente de acción para los países convocados, cuestión que se pudiera evidenciar que también puede suceder con otros organismos internacionales y en otros temas.

La incidencia de la OCDE en la creación de políticas educativas locales no se limita a la emisión de documentos o informes para los gobiernos locales, ésta también se concreta a través del “asesoramiento a funcionarios públicos de alto nivel, a través del cual ejerce una gran influencia, aunque de manera indirecta, sobre las políticas económicas y sociales llevadas a cabo por sus Estados miembros”. (Ball & Youdell, 2008, págs. 98-99)

En el caso de México, lo anterior se evidencia de diversas formas; por ejemplo, en 2016, José Ángel Gurría Treviño (presidente del organismo) y el entonces Secretario de Educación Pública (Aurelio Nuño Mayer), se reunieron, “revisaron los avances

---

<sup>9</sup> Reunión del Diálogo Regional de Políticas Educativas, llevado a cabo en junio de 2003 en Lima, Perú.

en la implementación de la Reforma Educativa y acordaron acompañar procesos” (Moreno, 2016). En dicho encuentro, el funcionario de la OCDE realizó comentarios como “la consolidación de la reforma educativa en México garantizará la competitividad del país a largo plazo” y otras aseveraciones que denotan cierta libertad, acercamiento y acompañamiento por parte del organismo a México en el proceso de reforma (Sexenio, 2016). Asimismo, funcionarios del gobierno mexicano colaboran en o realizan textos editados por el organismo. Tal es el caso de Sylvia Irene Schmelkes del Valle, quien participó en la elaboración del documento *Recomendaciones de políticas específicas sobre el desarrollo de un marco integral de maestros en servicio* (OCDE, 2010a), investigación elaborada en el marco del *Acuerdo de Cooperación entre México y la OCDE para la mejora de la Calidad de las Escuelas en México*, que abarca aspectos relacionados con la evaluación docente, tales como su justificación, estándares, metodologías, experiencias internacionales y recomendaciones y que se vincula directamente con otras recomendaciones de dicho organismo.

Las interacciones entre los funcionarios de la OCDE y los agentes involucrados en la toma de decisiones en las políticas educativas locales, así como las formas de impacto del organismo en las mismas, se han abordado por diversos autores en los últimos casi treinta años. Lo anterior puede evidenciarse a partir de la identificación de la presencia de dicha temática en la *Colección de Estados del conocimiento* del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) del periodo de 1992 al 2002, en el volumen *Sujetos, actos y procesos de formación*, coordinado por Patricia Ducoing en el año 2003.

De las relaciones entre agentes creadores de política educativa en México y en América Latina, ha sido particularmente estudiada la relación entre los gobiernos locales y algunos organismos internacionales específicos. Desde la década de los 90, autores como Coraggio (1995); Jakobi y Martens (2007); Aboites (2012) y Rivas (2015), han reconocido una fuerte influencia de los organismos internacionales en reformas educativas que, desde su perspectiva, tienen como principal tendencia la privatización de la educación en América Latina. Lo anterior significa que, a nivel gubernamental, se impulsan cambios que “son reflejo de una orientación cada vez más basada en el mercado, competitiva y consumista, que caracteriza a nuestras sociedades actuales” y que repercuten directamente en la administración y gestión escolares. (Ball & Youdell, 2008, pág. 3)

A continuación se presenta un breve acercamiento a las principales aportaciones de estos autores respecto a los organismos internacionales y su vínculo con la educación.

En 1995, José Luis Coraggio fue uno de los pioneros en abordar el tema del impacto de los organismos internacionales en las políticas educativas, en su texto *Las propuestas del Banco Mundial para la Educación; ¿Sentido oculto o problemas de concepción?*, indica que el Banco Mundial (BM) impone políticas para la educación no sólo en América Latina, sino en todo el mundo. Concluye lo anterior a partir de la observación de “la simultaneidad con que están emprendiéndose reformas educativas en los distintos países, y por la homogeneidad discutiva de las mismas”. (1995, pág. 3)

Sin embargo, el autor señala que no se conoce del todo la manera en que los gobiernos y las sociedades de América Latina se relacionan con el Banco, por lo que considera “urgente conocer los límites y posibilidades de ese encuentro”, debido a que “de éste surgirán políticas educativas capaces de promover o bloquear el desarrollo sustentable de nuestras sociedades”. (Coraggio, 1995, pág. 4)

Es en ese sentido que Coraggio se plantea la pregunta: ¿de qué manera estas políticas son impuestas por élites internacionales? E identifica que dicha imposición es realizada “con la ayuda de un discurso teórico-ideológico, que las presenta como la única posibilidad real de acceder al crecimiento económico y a la estabilidad sociopolítica, si es que no de meramente sobrevivir”. (Coraggio, 1995, pág. 6)

Otro mecanismo de legitimación de esas políticas –paradójicamente– proviene y es generado por los habitantes de los mismos países a los que se les imponen, a partir de la propagación de “la idea de que los aspectos socialmente negativos de las políticas públicas son impuestos desde afuera, minimizando así la responsabilidad de sus agentes nacionales”. (Coraggio, 1995, pág. 8)

Para Coraggio está claro que existe un impacto de los organismos internacionales en la realización de reformas educativas en América Latina. Desconoce el alcance de dicho impacto, pero afirma que éste es generado a partir de la propagación de un discurso teórico difundido por el organismo y que se encuentra directamente relacionado con la búsqueda de crecimiento económico por parte de los países.

Otros autores identificados son Anja P. Jakobi y Kerstin Martens, en cuyo trabajo de 2007, titulado *La influencia de la OCDE en la política educativa nacional*, ubican

a la OCDE como una organización líder en la política educativa, al “contar con un ‘paquete’ exhaustivo de definición de problemas y soluciones” para los gobiernos locales. (Jakobi & Martens, 2007, pág. 253)

Desde su perspectiva, la influencia de la OCDE se puede resumir en tres puntos; a saber:

- a) Establecimiento de una agenda internacional: especialistas del organismo identifican problemas y establecen agendas en foros que, posteriormente se propagan y discuten a nivel nacional o local. Se guía así el debate internacional sobre política educativa y se determinan temas relevantes, así como las relaciones causales que los sostienen.
- b) Formulación de la política internacional: especialistas elaboran y propagan recomendaciones para abordar problemáticas previamente identificadas. Se introducen fórmulas políticas generadas a nivel internacional en los procesos nacionales de toma de decisiones.
- c) Coordinación política internacional: los actores principales de las políticas de los Estados miembro se reúnen e intercambian soluciones en congresos promovidos y organizados dentro del marco de la OCDE. El organismo aporta incentivos para las políticas de educación nacional, lo que redundaría en la competición entre opciones de política y en propuestas de estándares para políticas de evaluación, valoración y compromiso mutuos (establecimiento de redes). (2007, págs. 235-238)

Se observa que, en la segunda mitad de la década de los 2000, se tenían identificados varios elementos para estudiar el impacto de los organismos internacionales en la educación, específicamente de la OCDE. Jakobi y Martens establecen claramente tres formas de influencia de la OCDE en la política educativa internacional y local, con injerencia en los países miembros y no miembros del organismo.

Una perspectiva con un enfoque igualmente crítico sobre la presencia de los organismos internacionales es la que desarrolla Hugo Aboites (2012), en *La medida de una nación: los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder, resistencia y alternativa (1982-2012)*, donde describe la importancia que cobraron los organismos internacionales en el marco de la crisis económica sufrida en la década de los 80,



provocada por la deuda con Europa, Estados Unidos de América y Japón. Deuda que durante el primer año del mandato del presidente Miguel de la Madrid Hurtado (1982) ascendía a los 86, 275 mil millones de dólares estadounidenses a precios actuales<sup>10</sup>. (Grupo Banco Mundial, 2018)

Aboites aborda la influencia de organismos internacionales financieros como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional en un contexto de crisis económica en América Latina, cuando dichos organismos aportaban créditos de manera indiscriminada y cuyo otorgamiento estuvo condicionado posteriormente a la adquisición de compromisos por parte de gobiernos locales<sup>11</sup>. Fue hasta la década de los 90 cuando comienza a tener mayor presencia la OCDE, tras la creación de “un sistema capaz de dar seguimiento a un conjunto de naciones con base en indicadores comunes sobre la educación”, ante “la necesidad del establecimiento de mecanismos de supervisión que evitaran la aparición de diferencias de enfoque y múltiples interpretaciones que definieran con precisión referentes únicos del rumbo de la educación internacional” y frente la creación de informes poco claros por parte de los gobiernos locales en torno de los avances alcanzados en las recomendaciones realizadas. Este proceso, para Aboites, fue la transición entre la centralización nacional y la centralización internacional de la educación. (2012, págs. 56-59)

Aboites, abona a la discusión la identificación de la evaluación como instrumento de impacto de la OCDE, al reconocerla como la vía mediante la cual la OCDE realiza seguimiento y genera informes en torno de los avances en la instrumentación de las recomendaciones que realiza a los Estados miembros.

Finalmente y, para cerrar esta revisión, un texto muy reciente titulado *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)* (2015), de Axel Rivas realiza una interesante síntesis de las tendencias en la educación en Latinoamérica durante las tres últimas décadas y señala que “la región fue un verdadero laboratorio de la exteriorización educativa”, donde las agendas de los países integrantes de éste “tuvieron algunos ejes convergentes”. (Rivas, 2015, págs. 175-183)

---

<sup>10</sup> Para el 2012, tal cifra ascendía a los 349, 269 mil millones de dólares estadounidenses a precios actuales.

<sup>11</sup> Es en este periodo cuando el término “calidad” comienza a cobrar importancia y presencia en el discurso político, a partir de que se convirtió en uno de los mejores mecanismos estratégicos para contribuir al ahorro de recursos.

- Apertura de espacios para alumnos de nuevo y de previo ingreso, pero que estaban “condenados a la repetición y el abandono escolar”. Las medidas que se llevaron a cabo fueron la creación de escuelas y de cargos docentes; la creación y modificación de leyes y garantías más inclusivos y; regímenes académicos más flexibles.
- Recuperación de la rectoría del Estado, a partir de “las reformas curriculares, más prescriptivas o centradas en estándares; los libros de texto y las evaluaciones de la calidad”.
- Entrega y distribución de materiales gratuitos como libros de texto, “rutas de aprendizaje, estándares y contenidos prioritarios bajados a cuadernillos, actividades y secuencias didácticas”.
- Aplicación de evaluaciones de la calidad y con “alto nivel de impacto en la regulación de los sistemas educativos”, que redundaron en “presión pública por la rendición de cuentas o de pago por resultados a los docentes” y en la apertura del sistema al “escrutinio exterior”. Es debido a esta tendencia que surgen las evaluaciones docentes y “escuelas, docentes y currículum pasaron a ser crecientemente regulados por (...) presiones del mundo de la economía”.
- “Aparición de nuevos sistemas de evaluación de los docentes, carreras atadas al mérito, designaciones por concursos e incluso pagos diferenciales basados en resultados de aprendizaje de los alumnos”.<sup>12</sup>
- “Uso intensivo de nuevas tecnologías e introducción masiva o universal de las mismas”, con el fin de reducir la brecha digital en la región.
- “Formación y selección de directivos escolares como líderes pedagógicos y controladores del presupuesto escolar y de la contratación de los docentes”.
- Expansión de la oferta educativa en el nivel inicial.

---

<sup>12</sup> Es en la descripción de esta tendencia cuando es evidente la postura de Rivas en torno de la evaluación docente. En contraposición con Aboites, Rivas no mira a la evaluación como un mecanismo de control, sino como un “círculo virtuoso”, en tanto contribuye a la formación, a la elevación de las expectativas sociales de los docentes y a sus remuneraciones.

- Extensión del tiempo escolar a partir de la oferta de escuelas con “jornada extendida, única o completa”.
- Expansión del nivel secundario a partir de “políticas de cambio en regímenes académicos, espacios de puente, tutores, becas y apoyos”.

El autor identifica organismos internacionales como “los más influyentes”, responsables de las 10 tendencias arriba citadas, éstas se incluyen a continuación, en la siguiente tabla.

<b>Tabla 1. Presencia de organismos internacionales en educación.</b>	
<b>Influencia</b>	<b>Organización</b>
1990-2000	Banco Mundial (BM)
	Banco Interamericano de Desarrollo (BID)
	Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)
2000-2010	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)
	Organización de Estados Americanos (OEA)
	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)
2010-2020	Programme for International Student Assessment (PISA) <sup>13</sup>
	Banco Mundial (BM)
Elaboración propia a partir de (Rivas, 2015, pág. 176)	

Rivas tiene una postura distinta de los autores más críticos citados anteriormente, pues parece inclinarse a favor de la presencia de los organismos internacionales, en particular de la OCDE, mediante el reconocimiento del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) como “un ejemplo internacional del tipo de pruebas que se ubican más cercanas al enfoque de justicia educativa propuesto en [su trabajo]” (Rivas, 2015, pág. 186), aunque no llega a discutir las

<sup>13</sup> Llama particularmente la atención que Rivas sitúe a PISA como un organismo internacional y no lo indique como “OCDE”. Se infiere como posible razón de lo anterior el peso que tiene de sí la prueba y su posible capacidad de aplicación por parte de los gobiernos locales sin intervención de la OCDE.

implicaciones políticas del impacto de la OCDE en las políticas educativas en México o en los demás países abordados en su texto.

Existen pocas dudas sobre la influencia en las últimas décadas de diferentes organismos internacionales sobre políticas educativas, hemos descrito cómo varios autores han insistido en esta relación. Coraggio señala el impacto del BM en la década de los 90, mientras que en 2015, Rivas reconoce a la OCDE como uno de los 4 organismos internacionales mayormente presentes en el campo educativo del 2000 al 2010. Lo anterior muestra que –aunque son diversos los temas presentes en las agendas de algunos organismos internacionales y cada organismo pone discusiones específicas en la agenda mundial–, los temas educativos han estado presentes constantemente en los últimos veinte años en las agendas de algunos organismos internacionales, sobre todo en la OCDE, donde han cobrado mayor relevancia con el paso del tiempo.

Muy recientemente, autores como Cuevas y Moreno (2016) señalan que las recomendaciones que la OCDE emite están presentes en la reforma educativa instrumentada en México en el año 2013, específicamente en la creación del Servicio Profesional Docente (SPD) y el otorgamiento de autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). De acuerdo con los autores, dichas medidas responden directamente a las orientaciones vertidas en los documentos del organismo:

- Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas internacionales. (OCDE, 2009d)
- Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México. (OCDE, 2011)
- Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. (OCDE, 2010) (Cuevas Cajiga & Moreno Olivos, 2016, pág. 8)

Esta revisión permite visualizar, finalmente, la manera en que diversos autores han mostrado la relación entre algunos organismos internacionales y los ministerios de educación, así como la presencia o impacto de los primeros en las políticas educativas, presentes en el debate educativo desde hace aproximadamente 25 años.

Como se ha mencionado con anterioridad, el impacto de la OCDE se caracteriza por ser de orden discursivo o de financiamiento y por ser difundido a través de publicaciones que contienen recomendaciones claras y concisas a los países, muchos de estos

documentos, firmados a título personal de funcionarios del organismo o bien, a título institucional, son divulgados a través de foros y conferencias donde participan altos funcionarios de los gobiernos locales, quienes tienen fuerte injerencia en la toma de decisiones en la política educativa de su país.

Revisar los planteamientos emanados de la investigación educativa en torno de los organismos internacionales y su impacto en las políticas educativas locales permite listar las siguientes afirmaciones:

- La OCDE no es el único organismo internacional en cuya agenda se encuentra la educación, tampoco fue el primer organismo en abordarlo.
- El abordaje de la OCDE de temas educativos comienza en la década de los 90, para consolidarse en los años 2000.
- Se reconoce que la OCDE impacta en la toma de decisiones o en la creación de políticas educativas, sin embargo, no se tiene total claridad respecto a la manera en que lo hace.
- La OCDE se diferencia de los demás organismos internacionales principalmente por las investigaciones que realiza y los datos estadísticos que genera, mientras que otros organismos internacionales aportan financiamiento a los países para llevar a cabo proyectos específicos.

Por lo anterior, vale la pena profundizar qué sucede en el caso de México, ¿qué relación tiene éste con el organismo? ¿La OCDE genera prescripciones directas para el país? ¿Cómo se difunden éstas? ¿Hay un verdadero impacto del organismo en México? ¿Éste responde a lo identificado por los autores referidos con anterioridad?

En el siguiente capítulo se presentarán algunos elementos que buscarán abonar a la búsqueda de respuestas a las interrogantes planteadas, por ejemplo, información del ingreso de México al OCDE, los compromisos adquiridos por el gobierno mexicano tras la adhesión y el panorama educativo de ese periodo.

## La OCDE y las políticas educativas en México en educación básica

En el capítulo anterior, titulado “Los organismos internacionales y las políticas educativas locales” se plantearon diversas ideas:

- Quienes analizan el tema de las políticas educativas consideran que es posible conceptualizarlo como un campo de conocimiento, no como un tema únicamente.
- Existe un grupo de estudiosos sobre las políticas educativas que han realizado análisis sobre el papel de los organismos internacionales en las políticas educativas y, que aunque la balanza se inclina a sus efectos homogeneizadores o generalizables, hay autores que consideran algunos efectos positivos.
- Algunos organismos internacionales, en particular la OCDE, han tenido una estrategia de extensión de sus políticas con un fuerte impacto, en la medida en que sus recomendaciones son acompañadas de la autoafirmación de su perspectiva mediante estudios locales y generales, mismos que se extienden (convierten) en referentes de acción.

Para avanzar en la revisión del papel de la OCDE en las políticas educativas en México, es necesario identificar aspectos relevantes de la relación que el país sostiene con dicho organismo internacional.

En el presente apartado se expone un breve panorama del escenario internacional y nacional en que México se adhirió a la organización a inicios de los 90, que coincide con el periodo conocido en el ámbito de la educación como modernización educativa para, posteriormente, presentar una breve reseña de los compromisos que México adquirió al convertirse en país miembro, así como algunos otros datos considerados relevantes para valorar el significado de esta relación.

### Ingreso de México a la OCDE

Tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, comenzó el periodo histórico denominado Guerra Fría, conflicto entre las dos grandes potencias mundiales de ese entonces, Estados Unidos de América y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Este suceso significó “tensiones y competitividad entre los dos grandes sistemas [económicos] capitalista y socialista” del momento (Heffer & Launay, 1980, pág. 22) y su culminación simbolizó el triunfo de Occidente sobre Oriente, este conflicto terminó abruptamente mientras:

La economía soviética se derrumbaba y los Estados Unidos enfrentaban el peor déficit económico de su historia. [Surgió] una nueva era en las relaciones globales. Los rápidos y notables acontecimientos en Europa Central y en la Unión Soviética [alteraron] fundamentalmente las cuestiones de seguridad que el mundo había encarado desde la Segunda Guerra Mundial. (ITAM, 1991-1992)

A fines del conflicto referido con anterioridad y, en ese escenario internacional, llega a la presidencia Carlos Salinas de Gortari<sup>14</sup>. La Guerra Fría devino en consecuencias directas para nuestro país, pues contribuyó a conformar el México de la segunda mitad del siglo XX y, a más de veinte años de distancia del conflicto, aún vivimos con su legado”. (Meyer, 2009)

Tras la Guerra Fría, el mundo se reconfiguraba en lo que se conoce como “Nuevo Orden Mundial”, periodo caracterizado por la realización de alianzas y bloques entre naciones y que trajo consigo verdaderos retos del entorno mundial, para cuya superación, se pensaba que México carecía de herramientas que le aportaran la fuerza estratégica suficiente. (Flores, 1994, pág. 518)

Durante este periodo, México era considerado un nuevo actor relevante en la economía mundial, pues había logrado “impulsar y consolidar el establecimiento de nuevos foros políticos, económicos y sociales en el continente [americano]” (Flores, 1994, págs. 517-519). Daba la impresión de que el país se preparaba para internacionalizarse, por ejemplo, a través de los siguientes sucesos:

- 1989. Formación del Grupo de los Tres: integrado por Colombia, México y Venezuela, firma de Acuerdo de Libre Comercio. (Cardona, 1994)
- 1991. Realización de Primera Cumbre Iberoamericana: se reunieron, por primera vez, los Jefes de Estado y de Gobierno de los 21 países miembros

---

<sup>14</sup> Economista formado en la Universidad Nacional Autónoma de México y, posteriormente en Harvard. El sexenio de Carlos Salinas de Gortari abarca el periodo comprendido entre el 1 de diciembre de 1988 y el 30 de noviembre de 1994. Debe considerarse la falta de legitimidad mediante la cual Salinas toma la presidencia de México, a partir de un triunfo cuya credibilidad fue puesta en duda tras la supuesta “caída del sistema” del Registro Nacional de Electores (RNE), lo que provocó que “la elección estuviera ensombrecida por el fraude desde entonces”. (Ortega Ortiz, 2010, pág. 208)

de la Comunidad Iberoamericana de Naciones. (Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno, 2016)

- 1992. Firma del Tratado de Libre Comercio con América del Norte; con Estados Unidos de América y Canadá. (SRE, 2013)
- 1993. Ingreso como miembro de pleno derecho a la APEC (Asia-Pacific Economic Cooperation). (APEC, 2016)
- 1991. Firma de Tratado de Libre Comercio con Chile (Gobierno de Chile, 2004, pág. 2)
- 1994. Firma de Tratado de Libre Comercio con Costa Rica (Ministerio de Comercio Exterior, 1994)<sup>15</sup>

Sin embargo, aunque el sexenio de Salinas se caracterizó por una aparente prosperidad y crecimiento:

El México de 1994 era un país en el que se habían profundizado las diferencias y se habían cristalizado en estratos sumamente polarizados, como resultado de las acciones y políticas emprendidas desde 1992. La creciente estabilidad no alcanzó a todos los sectores de la población, lo que trajo consigo conflictos sociales de consecuencias importantes y que darían un giro a los supuestos logros del salinismo. (Noriega Chávez, 2000, pág. 101)

Aunado a lo anterior, es necesario señalar que existían contradicciones expresadas en movimientos sociales como el levantamiento indígena del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en enero de 1994 (Ackerman, TLCAN y EZLN, 1994) . En ese contexto nacional e internacional, México ingresa formalmente a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Desde la década de los 90, se reconocía a los organismos internacionales como “agencias influyentes en la economía y en las finanzas internacionales”; de todas las existentes en ese momento, la OCDE era considerada la más relevante y se presumía que “el

---

<sup>15</sup> Todos los acontecimientos mencionados se toman como antecedentes relevantes en el marco del ingreso de México a la OCDE.



ingreso de México a la OCDE significaban una convergencia de intereses entre las partes”. (Flores, 1994, págs. 517-520)

De acuerdo con lo estipulado en el *Decreto de promulgación de la Declaración del Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos sobre la aceptación de sus obligaciones como miembro de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos*, México ingresa a la OCDE:

1. Bajo la consideración de que “la fortaleza y la prosperidad de la economía son esenciales para alcanzar los objetivos de las Naciones Unidas, salvaguardar las libertades individuales y aumentar el bienestar general”.
2. Bajo la estimación de que “se pueden impulsar más eficazmente esos objetivos a través del fortalecimiento de la tradición de cooperación que se ha desarrollado entre ellos”.
3. Bajo la convicción de que “una cooperación más amplia constituirá una contribución esencial a las relaciones pacíficas y armoniosas entre los pueblos”. (SEGOB, 1994)
4. Con la decisión de:  
Desarrollar al máximo y utilizar más eficazmente sus capacidades y sus posibilidades, a través de consultas mutuas y de la cooperación, para promover el más alto crecimiento sostenible de sus economías y aumentar el bienestar económico y social de sus pueblos. (SEGOB, 1994)
5. Bajo la estima de que las “naciones económicamente más desarrolladas, utilizando sus mejores esfuerzos, deben cooperar para asistir a los países en proceso de desarrollo económico”.
6. Bajo el reconocimiento de que “la intensificación de la expansión del comercio mundial constituye uno de los factores más importantes para favorecer el auge de las economías de los distintos países y para mejorar las relaciones económicas internacionales”, para “adaptarse rápidamente a la cambiante realidad del mundo de la posguerra fría y a las nuevas prioridades de la agenda internacional”. (Flores, 1994, pág. 517)

México ingresó a la OCDE el 14 de abril de 1994 (SEGOB, 1994), a través de la firma de la *Declaración del Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos sobre la Aceptación de sus Obligaciones como Miembro de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos* (SEGOB, 1994), llevada a cabo en la Ciudad de París, sede actual de la OCDE. (OCDE, 2016)

Sin embargo, la formalización de su ingreso se dio hasta un mes después, el 18 de mayo, con la entrega del *Instrumento de Adhesión*<sup>16</sup> al gobierno de Francia, depositario de la Convención de la OCDE (OCDE, 1960). A partir de ese momento, México se convirtió en el miembro número 25 del organismo<sup>17</sup>. (Flores, 1994, pág. 517)

México fue el primer país de América Latina en ingresar a la OCDE y, hasta hace poco, fue el único país de la región perteneciente al organismo hasta el ingreso de Chile, en 2010 (OCDE, 2017). La presencia de México en el organismo parece ser relevante, pues se le reconoce una importancia estratégica –se infiere que en términos geográficos–, reflejada en el establecimiento en 1996 del Centro de la OCDE en México para América Latina (Códigof, 2016), cuya principal finalidad es

Aumentar la visibilidad de la OCDE en la región y, durante casi dos décadas, (...) promover el trabajo y las actividades de la OCDE al establecer contacto con creadores de políticas, expertos, líderes empresariales, universidades y representantes de la sociedad civil. (OCDE, 2017)

El Centro de la OCDE en México para América Latina tiene como uno de sus principales logros “el aumento en traducciones y las ediciones locales, facilitando la participación de expertos de la OCDE en seminarios y eventos que se realizan en la región” (OCDE, 2017), lo que se considera que ha promovido que el organismo se vincule con funcionarios locales y establezca redes de trabajo y comunicación con los mismos. Además, de esta acción pueden inferirse dos cosas: la primera, el interés de la OCDE en la comunicación clara con los países latinoamericanos hispanoparlantes y la debilidad identificada sobre el manejo de otra lengua de los mismos.

---

<sup>16</sup> La adhesión tiene efecto desde el momento en que se deposita el instrumento de ratificación al gobierno depositario.

<sup>17</sup> Previo al ingreso de México a la OCDE, el último país que se había convertido en miembro del organismo había sido Nueva Zelandia, veinte años atrás.

Es importante mencionar que México anualmente paga una cuota al organismo para participar de sus proyectos; según datos del 2016, México pagó la suma de \$184, 338, 555 (ciento ochenta y cuatro millones, trescientos treinta y ocho mil, quinientos cincuenta y cinco pesos) (PNT, 2016). Tal retribución no se consideró una compra de membresía por la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), pues ésta señala que “México no pagó a la OCDE ningún monto por documento o licencia para acreditarse como miembro de la Organización, incluso en el año 2016, este pago se manejó como una contribución obligatoria”<sup>18</sup>. (PNT, 2016)

Como se observa, tal contribución representa una cantidad considerable de recursos que significaría un desperdicio si la producción de datos e información elaborada para México por la OCDE no se utilizara o sus recomendaciones no fueran tomadas en consideración. Aunque dicha premisa no es objeto del presente trabajo, tal referencia no es menor.

#### Compromisos adquiridos

Tras la formalización del ingreso de México a la OCDE, el país adquirió ciertas responsabilidades, relacionadas directamente con el objetivo de la organización, a saber:

Promover políticas destinadas a:

- a) Realizar la más fuerte expansión posible de la economía y del empleo y a un aumento del nivel de vida en los países miembros, manteniendo la estabilidad financiera y a contribuir así al desarrollo de la economía mundial;
- b) Contribuir a una sana expansión económica en los países miembros y en los no miembros en vías de desarrollo económico;

---

<sup>18</sup> Obtener tal información no fue sencillo, para hacerlo fue preciso realizar una búsqueda de datos en bibliotecas y en sitios web sin obtener resultados, fue entonces cuando se apeló al recurso web de búsqueda de información en el portal de la Plataforma Nacional de Transparencia, a la que es posible acceder a través de la liga: <http://devliferay.inai.org.mx/web/guest/inicio>. Mediante el uso de este recurso se puede preguntar a las diferentes instancias de gobierno información variada, la plataforma es amigable en términos de accesibilidad y el proceso de búsqueda de información consiste en la creación de una cuenta de usuario y la formulación escrita de solicitudes de datos. *El Anexo I. Respuesta a solicitud de información* contiene una copia de la respuesta de la SRE.

c) Contribuir a la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria, conforme a las obligaciones internacionales. (OCDE, 1960)

Asimismo, al ingresar al organismo, México convino<sup>19</sup> con los demás miembros de la OCDE, de manera individual y conjunta:

- a) Promover la utilización eficiente de sus recursos económicos;
- b) En el terreno científico y técnico, promover el desarrollo de sus recursos, fomentar la investigación y favorecerán la formación profesional;
- c) **Perseguir políticas diseñadas**<sup>20</sup> para lograr el crecimiento económico y la estabilidad financiera interna y externa y para evitar que aparezcan situaciones que pudieran poner en peligro su Economía o la de otros países;
- d) Continuar los esfuerzos por reducir o suprimir los obstáculos a los intercambios de bienes y de servicios y a los pagos corrientes y por mantener y extender la liberalización de los movimientos de capital;
- e) Contribuir al desarrollo económico tanto de los países miembros como de los no miembros en vías de desarrollo económico, a través de los medios apropiados, en particular a través de la afluencia de capitales a esos países, considerando la importancia que tiene para sus economías la asistencia técnica y el asegurar una ampliación de los mercados ofrecidos a sus productos de exportación. (OCDE, 1960)

Al momento de su ingreso a la OCDE, México estableció algunas condiciones con el organismo y realizó algunas negociaciones, según el decreto de promulgación de la *Declaración del Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos sobre la aceptación de sus*

---

<sup>19</sup> Las actas que emanan de la Organización son de dos tipos: decisiones y recomendaciones. Ambas se hacen por acuerdo mutuo de todos los miembros, a menos que por unanimidad se decida lo contrario. Únicamente las decisiones son de carácter obligatorio, las recomendaciones tienen como fin ser consideradas por los países miembros.

<sup>20</sup> El resaltado es propio y tiene como fin señalar la manera en que este párrafo deja entrever que la OCDE diseña políticas para los gobiernos locales.

*obligaciones como miembro de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos*, dentro de las cuales sobresale únicamente la estipulada en el Anexo IV. *Excepciones al trato nacional que se proponen establecer conforme la tercera decisión revisada del consejo sobre trato nacional*; en dicho apartado, México negoció el Apartado I. *Inversión por sociedades de control extranjero. Servicios Educativos*, que fue modificado para que dijera a la letra: “La inversión extranjera puede ser autorizada para exceder el 49% (...)” en educación. (SEGOB, 1994)

Además, en el Anexo V. *Declaraciones a las que México se asocia*, se estipula que México suscribe la *Declaración sobre Políticas Educativas Futuras en el Contexto Económico y Social de Cambio- 20 de octubre de 1978*<sup>21</sup>. (SEGOB, 1994), que establece en su parte medular el propósito de

Proporcionar a todos, jóvenes y adultos, conocimientos y habilidades, así como la capacidad de desarrollar las actitudes necesarias para su desarrollo personal y su papel como individuos, miembros de familia, trabajadores y ciudadanos, acceder a la cultura para enfrentar un mundo interdependiente y un contexto de complejidad creciente, y desarrollar capacidades para contribuir creativamente al cambio social y económico [y] propone un uso eficiente de los recursos disponibles, con el fin de mejorar continuamente el funcionamiento de los servicios educativos y para mantener a la educación como uno de los sectores más importantes en el presupuesto público. (Rodríguez Gómez, 2007)

Por último, de acuerdo con lo dispuesto en el Anexo VI. *Actividades de la OCDE y órganos de interés a un número limitado de miembros en los que México desea participar*, México incorpora a la educación. (SEGOB, 1994)

Es importante destacar que, al realizarse una comparación entre la presencia de elementos educativos (4) contra la presencia de elementos comerciales (5) en los documentos revisados, puede concluirse que el tema educativo estuvo presente en la agenda internacional del gobierno del expresidente Carlos Salinas y en los acuerdos con la OCDE.

---

<sup>21</sup> Única de carácter vinculante y vigente en ese momento.

Hasta este momento han sido abordadas la importancia e implicaciones que tiene para un país como México pertenecer a la OCDE en la actualidad y al momento de su ingreso. A continuación, se revisará el periodo que atravesaba la educación en México en dicha época (principios de los años 90).

Como se mencionó al inicio de este apartado, el ingreso de México a la OCDE coincide con el periodo conocido como *modernización educativa* en el país (1988-1994). Dicho periodo ha sido identificado por autores como Carlos Ornelas Navarro (1995), Aurora Loyo Brambila (2003), Pablo Latapí Sarre (2004) y Roberto Rodríguez (2016), como un punto de inflexión y como un periodo de grandes cambios en la educación en México.

Carlos Ornelas, en el texto *El sistema educativo mexicano. La transición del fin del siglo* (1995) señala que el periodo de la modernización fue uno de grandes cambios y de una reforma profunda (Ornelas Navarro, 1995, pág. 321), en el que México se encontraba en una posición económicamente desventajosa en relación con el sistema internacional, lo que provocaba que algunas tendencias políticas y económicas originadas desde el centro del mundo se reprodujeran en los países en desarrollo. Tal es el caso de la descentralización educativa, que buscaba “encontrar recursos para la educación a nivel local y descargar de esa obligación a los gobiernos centrales” (Ornelas Navarro, 1995, págs. 302-303) y que constituye un elemento principal del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado en dicho periodo<sup>22</sup>, que dentro de sus acciones:

Traspasaba la operación de algunos servicios educativos del Ejecutivo Federal a los gobiernos locales; reformulaba los contenidos y materiales educativos y; revalorizaba la función magisterial, a partir de su formación, actualización, capacitación y superación. Es en este periodo que se crea Carrera Magisterial para “estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y social del maestro”. (DOF, 1992)

---

<sup>22</sup> El ANMEB se firmó el 18 de mayo de 1992, por los entonces representantes de la Secretaría de Educación Pública –Ernesto Zedillo Ponce de León–, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación –Elba Esther Gordillo–, los gobiernos estatales y el presidente Carlos Salinas de Gortari. Se publicó al siguiente día en el Diario Oficial de la Federación

Ornelas reconoce que México no se encontraba en su mejor momento cuando decide aventurarse hacia la modernización y descentralización educativas, aunque el periodo en que se dieron constituye una importante coyuntura para el devenir de la educación en el país.

Por su parte, Loyo, en *La importancia estratégica de los organismos internacionales en la modernización educativa* (2003), menciona que el periodo de la modernización educativa se caracteriza por una “insistencia en el progreso y el mejoramiento”, cuyo modelo modernizador “tenía como finalidad principal integrar la sociedad mexicana a los parámetros de la modernidad, es decir, los de los países centrales” y buscaba la “apertura e integración con los mercados norteamericanos”. (Loyo Brambila, pág. 86)

Loyo señala que el gobierno de Salinas manejó un discurso de modernidad, donde la educación constituía una esfera importante en su proyecto: “En consonancia con las propuestas de diversos organismos internacionales y, en especial, con las del Banco Mundial, el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, desde sus inicios, situó a la educación básica en el foco de la acción gubernamental”<sup>23</sup>. (Loyo Brambila, 1995, pág. 88)

De acuerdo con Loyo, Salinas posicionó, en términos discursivos, a la educación como una de las prioridades a atender y como una imperante necesidad de los 85 millones de mexicanos que había en ese momento, se hablaba entonces de canalización de “recursos crecientes a la educación básica y media” (Salinas Gortari de, 1988, pág. 1138 y 1142). Respecto a los docentes, se percibían como uno de los actores principales para la realización de una gran transformación del sistema educativo, necesaria para la modernización y la equidad del país. (Salinas Gortari de, 1988, pág. 1142)

Un ejemplo que sostiene que la educación era parte importante del discurso del presidente Carlos Salinas de Gortari se identifica en el *Discurso pronunciado por el C. Presidente de la República, Lic. Carlos Salinas de Gortari en la ceremonia de presentación del Programa para la Modernización educativa 1989-1994*, donde el expresidente identificó al programa como el primer programa sectorial presentado a la nación y, donde describió a la educación como un “detonador imprescindible en la transformación de la sociedad”, que

---

<sup>23</sup> Loyo llega a esta conclusión a través de la realización de una comparación entre el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB) y el documento “La mejora de la educación primaria en los países de desarrollo: un examen de las opciones de política”, editado por el Banco Mundial.

requería un “cambio profundo y con un dirección clara, cuyos principales retos eran la calidad y la modernización integral del sistema”. (Poder Ejecutivo Federal, 1989, págs. i-iii)

De esta forma, queda claro que Loyo identifica la incidencia de la política internacional en la política nacional, que abrió las fronteras mexicanas a ideologías y medidas modernizadoras propias de algunos mercados extranjeros. Loyo señala que lo anterior tuvo impacto en el ámbito educativo mexicano y en algunos discursos presidenciales enmarcados en dicho rubro.

Un año más tarde, Pablo Latapí Sarre en *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)* (2004), describe la modernización educativa como un periodo que “además de mostrar inusitada continuidad, resulta particularmente denso en innovaciones, formación de cuadros técnicos dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP), importantes investigaciones, publicaciones y avances en el federalismo”. (2004, pág. 11)

Latapí destaca que el ANMEB tuvo una gran continuidad y relevancia evidenciada a través de los diferentes cambios de gobierno. Tal continuidad se observa en “las políticas modernizadoras”, consolidadas por Carlos Salinas de Gortari; que buscaban –en el terreno educativo–, “disminuir la gratuidad de los servicios, el fomento a la enseñanza privada, la descentralización y el énfasis en los valores de la llamada sociedad del conocimiento”. (2004, págs. 49-51)

Cuando Latapí escribió lo anteriormente referido, ya habían pasado algunos años del sexenio de Salinas, lo que permitió al autor realizar un balance del impacto de las medidas adoptadas en dicha administración –específicamente del ANMEB–, a través de los sexenios posteriores, sobre todo en lo referente al federalismo promovido en esos años.

Más de diez años después, Roberto Rodríguez nos hace ver que el periodo de la modernización educativa sigue presente en la agenda educativa del país. En su texto *Reformas que van y vienen: Los 90 (segunda parte)*, señala que la política educativa propia del periodo de la modernización educativa tuvo presencia de un “conjunto de ‘programas compensatorios’ para brindar servicios educativos a la población vulnerable” y, estuvo marcado por la descentralización y el imperativo de la búsqueda de la modernización y la calidad educativa, a través de la transferencia de la operación de los servicios educativos de



los niveles preescolar, primaria y secundaria, así como la formación de maestros y de la creación de planes y programas de estudios. (Rodríguez R. , 2016)

El periodo cobra importancia y se caracteriza por varios cambios: las reformas al artículo tercero constitucional en 1992-1993, que marcaba la obligatoriedad de la educación secundaria; la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) de 1993, que limitaba los alcances reales de la federalización de la educación y; la reforma de contenidos curriculares de la Educación Básica. (Rodríguez R. , 2016)

Rodríguez incorpora a la discusión nuevos elementos, como las reformas instrumentadas en el sexenio de Salinas y los principales documentos normativos de la educación en México y que se mantienen aún vigentes, como es el caso de la LGE.

Los autores revisados coinciden en que el periodo de la modernización educativa cobra principal importancia por la instrumentación de reformas al sistema educativo nacional, que resultaron tener gran impacto y mantener continuidad desde su creación en 1992 y hasta 2016.

En este apartado se ha identificado el contexto internacional y local en que México ingresó a la OCDE. Quienes han estudiado el tema desde el ámbito educativo coinciden en afirmar que éste es un periodo rico en acciones gubernamentales, varias de las cuales mantuvieron continuidad intersexenal. Asimismo, se revisaron aspectos relevantes del contexto internacional y nacional en que se da el ingreso de México en la OCDE. Se resume lo siguiente:

- México ingresa a la OCDE en un periodo de aparente estabilidad pero plagado de contradicciones e incertidumbre provocadas por la nueva configuración del mundo, ante las cuales se opta por la cooperación internacional para la superación de retos en conjunto.
- Las contradicciones se presentaban también en el ámbito educativo, caracterizado por luchas magisteriales y cambios provocados por la búsqueda de la modernización y la descentralización educativas, expresadas incluso en términos normativos (creación de LGE).
- El periodo de la modernización educativa se reconoce por diversos autores como un parte aguas en la educación en México, a partir de las

reformas que se realizaron en materia de educación pública (ANMEB), varias de las cuales se encuentran todavía en vigor.

Sin embargo, aún queda por probar con evidencias más detalladas la incidencia específica de la OCDE en las políticas educativas nacionales, en particular, las que refieren a las políticas docentes, que constituyen el objetivo central de este trabajo. En el siguiente capítulo se aborda la naturaleza del acompañamiento de la OCDE en las políticas docentes instrumentadas en México, a partir de la identificación y descripción de los documentos del organismo que hacen referencia directa a éstas, con el fin de ser contrastados posteriormente con documentos que norman las políticas educativas locales, desde las líneas de acción propias del análisis cualitativo de datos, propuestas por Rodríguez, Gil y García (1999). Para lo cual, es necesario preguntarse: ¿cómo se evidencia tal impacto? ¿La OCDE incide en todo tipo de políticas educativas en México o su acción se limita a las políticas docentes?

## Capítulo II. Ruta metodológica

Como se ha descrito hasta el momento, desde que México se adhiere al organismo la OCDE ha tenido un destacado interés en provocar acciones en materia educativa. En este capítulo se describirá en particular la perspectiva de este organismo en lo referente a la política docente.

El tema docente en la agenda de la OCDE se puede ubicar desde el año 2002, cuando el Comité de Educación difundió el proyecto *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*<sup>24</sup>; definido como un “proyecto colaborativo para asistir a los gobiernos en el diseño e implementación de políticas docentes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. Este proyecto concluyó en junio de 2005, con la publicación de su reporte final”. (OECD, 2017)

El proyecto referido tuvo una duración de 3 años y consistió en la revisión de políticas educativas orientadas a la figura docente (*teacher policy*) por parte de analistas del organismo, en el que participaron 25 países, entre ellos México. A partir de este momento se estableció la relación entre eficiencia de la docencia y calidad educativa y, se instaura la idea de evaluación docente.

La OCDE ha realizado diversos estudios en los que destaca el papel fundamental de la figura docente –por decir lo menos–, en la obtención de resultados educativos deseables, es decir, lo que refiere como “calidad”. Para identificar la presencia de las ideas de la OCDE retomados en la LGSPD, se definieron diversos momentos:

**Momento 1.** Selección de materiales en los que este organismo identifica acciones en materia educativa, con particular énfasis en las políticas docentes.

**Momento 2.** Lectura de documentos y rectificación de instrumento de análisis.

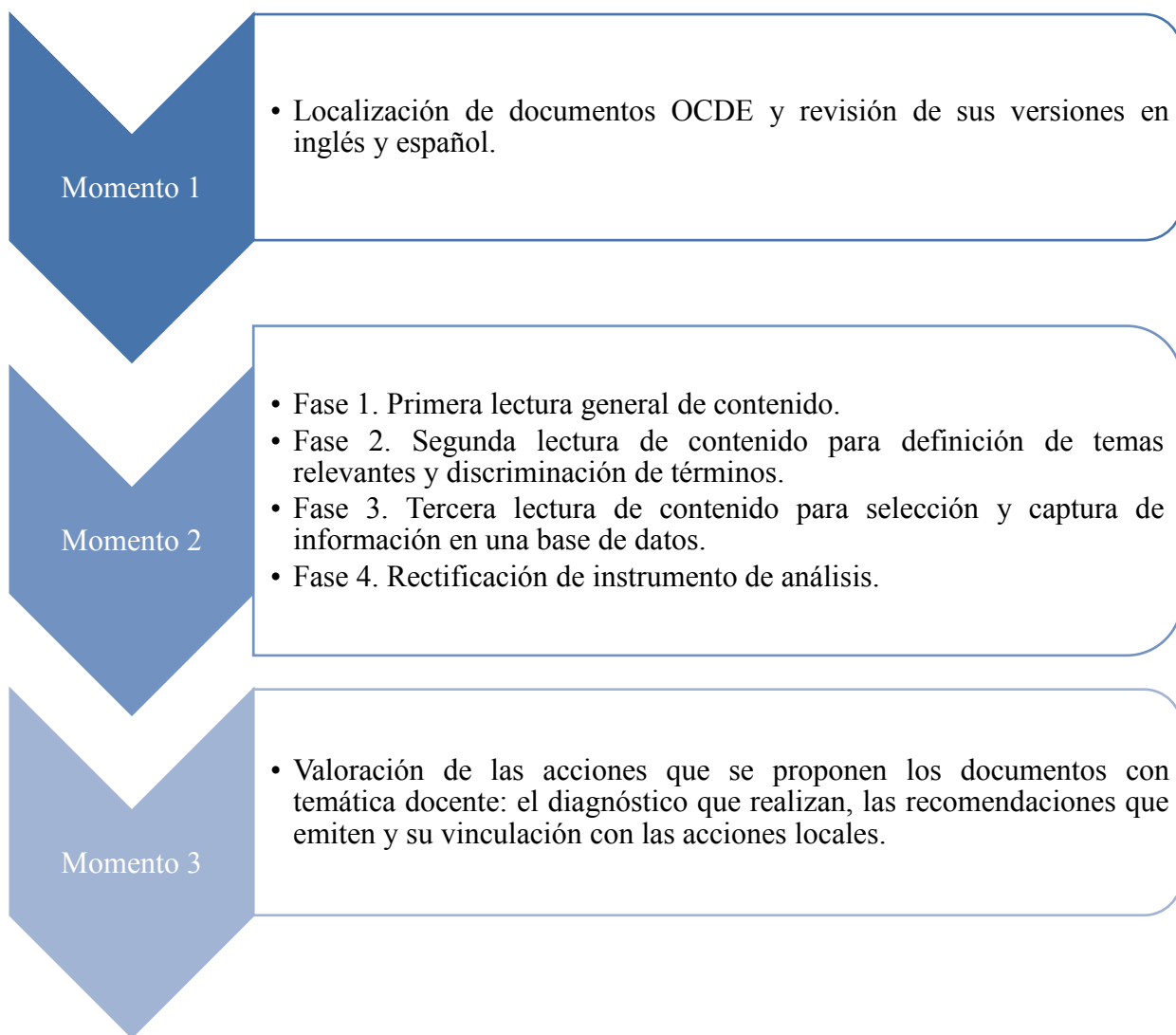
**Momento 3.** Valoración de las acciones que se proponen los documentos con temática docente: el diagnóstico que realizan, las recomendaciones que emiten y su vinculación con las acciones locales.

Este proceso se organizó en 3 momentos, como se observa en el siguiente esquema:

---

<sup>24</sup> En términos de abordaje de la temática docente desde el organismo, este proyecto parece ser el de mayor presencia en la OCDE. Sin embargo, existen publicaciones que constituyen referentes previos, cuyo listado puede ser consultado en el *Anexo II. Documentos OCDE anteriores a 2010*.

### Esquema 1. Momentos de análisis.



A continuación se describe cada uno de los momentos referidos en el *Esquema 1. Momentos de análisis* (página actual):

## Momento 1. Localización de documentos OCDE y revisión de sus versiones en inglés y español.

Fueron identificados trece documentos emitidos por el organismo entre los años 2005 y 2012, periodo que corresponde a la publicación de los textos *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (2005) y *Avances en las reformas de la educación básica en México: Una perspectiva desde la OCDE* (2012), último documento editado por el organismo y que aborda la temática docente, justamente un año antes de la reforma educativa en México, en 2013. Los documentos fueron trabajados en sus versiones en inglés y en español, únicamente un documento fue revisado exclusivamente en su versión en inglés, debido que no existe su versión en español. A partir de dicha delimitación, fueron seleccionados los siguientes títulos<sup>25</sup>:

Tabla 2. Documentos OCDE.		
No.	Año	Título en inglés / español
1	2005	Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (OECD, 2005)
	2009	Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes (OCDE, 2009)
2	2008	Improving School Leadership, Volume 1: Policy and practice (OECD, 2008)
	2009	Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: Política y práctica (OCDE, 2009a)
3	2008	Measuring Improvements in Learning Outcomes. Best Practices to Assess the Value-Added of Schools (OECD, 2008a)
	2011	La medición del aprendizaje de los alumnos. Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas (OCDE, 2011a)
4	2009	Teacher Evaluation. A Conceptual Framework and examples of Country Practices (OECD, 2009)
5	2009	Implementación de políticas educativas: México. Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México (OCDE, 2009b)

<sup>25</sup> A partir de este momento, al conjunto de los documentos referidos en la Tabla 2 se les nombrará “documentos OCDE”. El *Anexo III. Descripción de documentos OCDE*, contiene aspectos básicos para identificación de cada uno de éstos, así como una breve semblanza de los mismos.

<b>6</b>	2009	Implementación de políticas educativas: México. Descentralización educativa en México: Un recuento analítico (OCDE, 2009c)
<b>7</b>	2009	Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices (OECD, 2009a)
	2009	Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas internacionales (OCDE, 2009d)
<b>8</b>	2010	Improving Schools: Strategies for Action in Mexico (OECD, 2010)
	2010	Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México (OCDE, 2010)
<b>9</b>	2010	Education Policy Implementation: Mexico. Specific Policy Recommendations of the Development of a Comprehensive In-Service Teacher Evaluation Framework (OECD, 2010a)
	2010	Recomendaciones de políticas específicas sobre el desarrollo de un marco integral de evaluación de maestros en servicio (OCDE, 2010a)
<b>10</b>	2010	Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México y Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México. Resúmenes ejecutivos (OCDE, 2010b)
<b>11</b>	2011	Establishing a framework for Evaluation and Teacher Incentives. Considerations for Mexico (OECD, 2011)
	2011	Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México (OCDE, 2011)
<b>12</b>	2012	OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Mexico (OECD, 2012)
	2012	Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación. México (OCDE, 2012)
<b>13</b>	2012	Avances en las reformas de la educación básica en México: Una perspectiva desde la OCDE (OCDE, 2012a)

La localización de documentos OCDE y la revisión de sus versiones en inglés y en español fue posible al acceder a la base de datos del organismo, desde el sitio web *OCDE–educación*

(<http://www.oecd.org/education/>) que, direcciona a *OECD iLibrary* (<http://www.oecd-ilibrary.org/education>), donde se pueden revisar los documentos del organismo, ya sea de manera temporal y gratuita, o bien, adquirirlos de manera definitiva mediante su compra en formato electrónico o impreso.

Los trece documentos que se identificaron tienen diferentes extensiones, algunos son únicamente revisiones generales y otros son documentos más amplios. Diez documentos refieren específicamente a México, mientras que tres son generales y contienen la perspectiva del organismo sobre los docentes. Los materiales son el sustento central del trabajo, por ello fueron revisados con atención y fueron revisados puntalmente.

De los documentos seleccionados, particularmente interesó indagar acerca de los elementos que la OCDE pudo aportar a la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (DOF, 2013).

Como puede apreciarse, la producción de la OCDE en este tema ha sido amplia, sistemática y constante.

## Momento 2. Lectura de documentos y rectificación de instrumento de análisis

### *Fase 1. Primera lectura general de contenido*

Una vez ubicados los documentos OCDE en su totalidad, durante el momento 2 se revisó de manera general su contenido y fue posible identificarse el uso de términos como *maestro*, *docente* y *profesor*, así como *alumno* y *estudiante* y se realizaron señalamientos de párrafos y frases destacados mediante la utilización del *software Adobe Acrobat Reader*, se señalaron con un código de colores dichas unidades de contenido.

### *Fase 2. Segunda lectura de contenido para definición de temas relevantes y discriminación de términos*

En esta fase fue posible identificar los constructos que se vinculaban con el tema docente, es decir, destacar que cuando los documentos referían la temática del docente, maestro o profesor, éste se vinculaba directamente con evaluación, desempeño o formación. Lo anterior permitió verificar que efectivamente en todos los materiales se establecía esta relación constante.

En todos los casos los documentos OCDE se encuentran en formato electrónico, por lo que fue posible localizar con puntualidad los párrafos en los que el material hacía referencia a los términos de interés.

### *Fase 3. Tercera lectura de contenido para selección y captura de información en una base de datos*

Durante esta fase se utilizó principalmente el método de comparaciones constantes, que implica –en términos de Rapley– la relectura y revisión reiterada de los materiales, con el fin de establecer comparaciones entre los datos tras la incorporación al análisis de cada uno de éstos, para repensar y mejorar el análisis posterior, tras la refinación de codificaciones.

A partir de lo anterior, fue necesario un segundo acercamiento a los materiales, lo que redundó en la presentación de algunos incidentes clave (momentos en que se identifican datos que argumentan casos radicalmente distintos a los que se habían manejado previamente), así como escenarios en que el material no encajaba o contradecía el modo anterior de comprender la cuestión<sup>26</sup>. (Rapley, 2014, pág. 164 y 165)

Durante esta tercera lectura se identificaron y capturaron en una gran base de datos las frases u oraciones que pusieran de manifiesto líneas de orientación o argumentación formuladas en los documentos OCDE en torno de la figura docente. Específicamente, en dicha base de datos se consideraron oraciones referentes a los siguientes términos:

- Docente.
- Evaluación docente.
- Desempeño y mérito docente.
- Formación docente (inicial y continua).<sup>27</sup>

Para la identificación de las oraciones en la versión electrónica de los documentos se utilizó el buscador automático de palabras. Una vez ubicadas las oraciones, se trasladaron a una base de datos que contenía los cuatro términos mencionados con anterioridad (docente, evaluación docente, desempeño y mérito docente y formación docente). Este trabajo dio como resultado un instrumento denominado *macrocuadro*, nombrado de tal forma en virtud de que contiene en sus cuatro columnas más de 500 filas, con una extensión que supera las 1,000 páginas de una vasta densidad de información y riqueza en significados.

### *Fase 4. Rectificación de instrumento de análisis*

---

<sup>26</sup> Momentos conocidos como desviaciones o ejemplos negativos.

<sup>27</sup> Referentes que surgieron a partir de la identificación de su presencia en la LGSPD y en los documentos OCDE y que fueron empleados en la confrontación entre ambos tipos de documentos, en relación con el uso y significado que se les otorga en cada caso.



Ante la imposibilidad del manejo de la cantidad y diversidad de información disponible, hubo que repensar la estrategia; fue preciso construir un nuevo instrumento que permitiera visualizar de manera clara y concreta la información de la totalidad de los documentos OCDE. Fue así como se emprendió la tarea de sintetizar y reducir los datos cualitativos vertidos previamente en el *macrocuadro*, a partir de la extracción de significados relevantes y codificación de los mismos, mediante la utilización de conceptos principales; con el fin de resumir y clasificar los datos en un organizador gráfico que contuviera únicamente información que cobrara efecto al momento de discutir la hipótesis del presente trabajo.

El resultado del ejercicio descrito fue el denominado a partir de este momento *Cuadro instrumento* (p. 47). La realización de éste tuvo como fin la identificación en los documentos OCDE de cada uno de los cuatro elementos señalados con antelación (docente, evaluación docente, desempeño y mérito docente y formación docente), así como de los siguientes 4 factores:

- Qué es.
- Cómo es.
- A qué se asocia.
- En qué impacta.

La información resultante, fue sistematizada en un cuadro de doble entrada como el que se muestra a continuación:

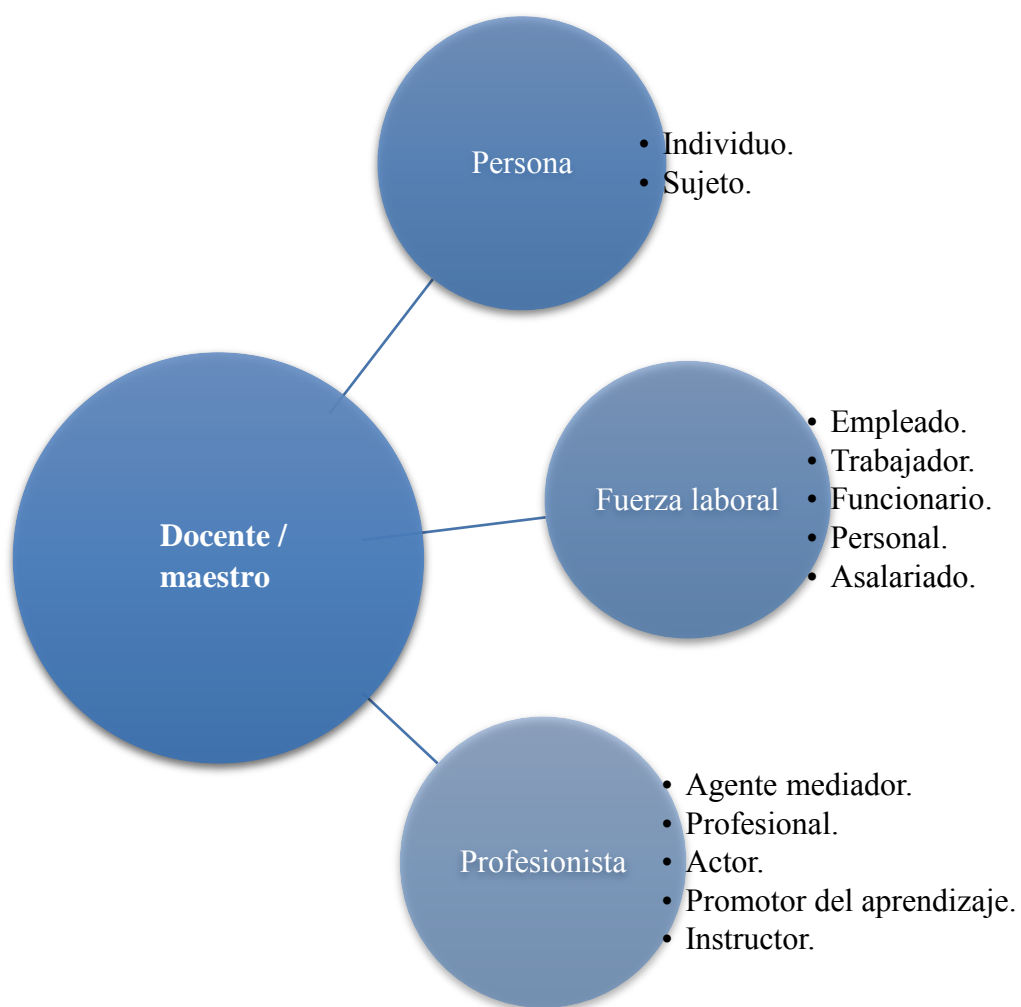
<b>Cuadro 1. Cuadro instrumento.</b>				
Categoría / Criterio	Docente	Evaluación docente	Desempeño / mérito docente	Formación docente
Qué es				
Cómo es				
Con qué se asocia				
En qué impacta				

El *Cuadro instrumento* (p. 47) fungió como insumo definitivo de organización de información y análisis de la misma, al cumplir con criterios de funcionalidad y de concreción en la sistematización de la información. Dicho instrumento no superó las 5 páginas de extensión. La información que resultó de esta fase del análisis fue más manejable y sugerente en términos de contenido, por lo que permitió identificar una amplia variedad de

conceptos, referencias y presiones (ideales o reales) presentes en el discurso que sustentan los documentos OCDE.

En dicho cuadro, las filas contienen los criterios utilizados para analizar los documentos de la OCDE, mientras que las columnas son los conceptos asociados en dichos documentos a los términos recurrentes. Durante este proceso, fue necesario realizar varios ejercicios de agrupación y simplificación de conceptos a partir de elementos semánticos, como se muestra en el *Esquema 2. Ejercicio de agrupación e identificación de conceptos* (p. 48):

**Esquema 2. Ejercicio de agrupación e identificación de conceptos.**



Se describió la definición de los instrumentos base para el análisis de los documentos, se explicó también la forma en la que fue desarrollada la agrupación e identificación de conceptos. A continuación, se describirá el proceso de análisis, actividad que se puntualizará en el siguiente capítulo.

### Momento 3. Valoración de las acciones que se proponen los documentos con temática docente: el diagnóstico que realizan, las recomendaciones que emiten y su vinculación con las acciones locales

Hasta el momento se ha descrito la forma en la que se identificaron y fueron procesados los 13 documentos base de este trabajo. A continuación, se describirá el proceso de análisis diseñado y se presentarán algunos de los rasgos emanados del análisis de contenido que fueron utilizados durante el abordaje de los dichos materiales.

#### El análisis de contenido como referencia para la revisión de documentos OCDE

La identificación de los materiales en los que la OCDE apunta al tema docente es una primera parte del trabajo realizado, un segundo momento está destinado a definir una estrategia de análisis pertinente para lograr el objetivo que se propone el presente trabajo.

Se considera el empleo de la metodología de análisis de contenido como una alternativa posible para realizar la tarea de identificación de temas que los documentos OCDE hacían sobre el tema docente.

Existen diversas definiciones de lo que es el análisis de contenido, algunos autores lo consideran una técnica de investigación, para otros, es un método o un conjunto de procedimientos de investigación. Interesa destacar que existen diversas maneras de realizarlo, por ejemplo, tomar las comunicaciones que se han producido y preguntar acerca de dichas comunicaciones, o bien, desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando aspectos que no tienen intuición directa y que, sin embargo, están presentes. (Fernández Chaves, 2002, pág. 37)

El análisis de contenido constituye una posibilidad de acercamiento a “documentos escritos por su capacidad de convertirse en registros históricos a los que se puede acudir con relativa facilidad” (Fernández Chaves, 2002, pág. 36), en la medida en que permite tipificar las diferentes publicaciones impresas a partir de su naturaleza. En el caso del presente trabajo, como se ha señalado, se utilizaron únicamente documentos institucionales, documentos de la OCDE, que contienen información que permite visualizar las perspectivas del organismo en lo referente a la temática docente y forman parte de las pocas fuentes a través de las cuales dichas perspectivas se ponen de manifiesto, además de, un documento perteneciente a la legislación educativa en México, puesto que se analizará de

qué manera los preceptos vertidos en los documentos OCDE son recuperados en ésta (específicamente en la Ley General del Servicio Profesional Docente).

El objetivo de esta selección es identificar en el primer grupo, los aspectos centrales que apuntan a la definición o construcción del trabajo docente y confrontarlo en el segundo documento.

Esta comparación es consistente con el análisis de contenido, ya que esta perspectiva viabiliza el acercamiento a documentos desde diversos factores, entre los que se ubican las características internas de los textos, lo que hace posible “conocer los valores en que se basa, los principios que apoya, los mensajes que pretende transmitir” y buscar “la identificación de determinados elementos componentes de los documentos escritos (sintagmas, palabras, frases, etc.) (...) y su clasificación bajo categorías para la explicación de fenómenos sociales bajo investigación”. (Fernández Chaves, 2002, pág. 36 y 37)

La utilidad del análisis del contenido es variada y, para el presente trabajo, tiene las siguientes funcionalidades: “describe tendencias y devela semejanzas o diferencias, identifica creencias, valores, centros de interés y objetivos de grupos y organizaciones y analiza el contenido de la comunicación”. (Fernández Chaves, 2002, pág. 37)

Como puede observarse, el análisis de contenido fue un referente central para el propósito del trabajo, pues permitió la identificación de semejanzas y diferencias entre documentos y la ubicación clara de enunciados específicos sobre el tema. A partir del referente elegido, ésta perspectiva pretende construir de manera objetiva (a partir del empleo de procedimientos definidos y seguidos) y sistemática (al analizar los contenidos con base en un sistema aplicable a todos los documentos y a todas las partes de los mismos). (Fernández Chaves, 2002, pág. 37)

Para la aplicación de esta perspectiva, es necesario definir los siguientes elementos: *Unidades de análisis*, que son “segmentos del contenido de los mensajes escritos, susceptibles posteriormente de ser expresados y desglosados en categorías y subcategorías (...), pueden ser palabras, frases o párrafos consideradas simbólicas o claves”, *unidades de contexto*, definidas como “bases de sentido localizables dentro del texto, [que] constituyen el marco interpretativo de lo sobresaliente” y *categorías*, “compuestas por reflexiones hechas, [transformadas] en los distintos niveles donde se expresan y desglosan las unidades de análisis”. (Fernández Chaves, 2002, pág. 38)

En la elaboración de categorías debe considerarse que éstas cumplan con las siguientes características:

- Ser pertinentes: deben estar adecuadas a los propósitos de investigación.
- Ser mutuamente excluyentes: eliminan la posibilidad de que una unidad de análisis pueda simultáneamente ser ubicada en más de una subcategoría. (Fernández Chaves, 2002, pág. 39)

El AC permite realizar análisis cualitativos de valencia, que son estudios que buscan “poner de manifiesto la toma de posesión del emisor del discurso y los valores subyacentes a él”. Una vez realizado el análisis cuantitativo de contenido, es posible comenzar un análisis ideológico de los documentos “con el propósito (...) de decodificar el discurso de los mensajes contenidos en los documentos analizados, mediante la identificación de posibles contradicciones, ausencias o presencias, intenciones explícitas o implícitas, énfasis, objetivos perseguidos, (...) etcétera”. (Fernández Chaves, 2002, pág. 39 y 40)

Por su parte, López Noguero (2002), aporta referentes relevantes para definir lo que es el AC y señala que éste:

Se sitúa en el ámbito de la investigación descriptiva y pretende (...) descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado [a través de la extracción de contenido] dado a través de un proceso que se caracteriza por el intento de rigor (...). (2002, pág. 174)

El análisis de contenido se agrupa dentro de los métodos cualitativos de análisis de documentos, que poseen las siguientes ventajas:

- Son objetivos e independientes, se encuentran menormente sujetos a interpretaciones subjetivas.
- Permiten recurrir a herramientas electrónicas de búsqueda.

Por otro lado, dentro de sus desventajas, podemos ubicar las siguientes:

- Al analizar y dividir en sus partes los documentos, rompen la unidad de los textos.
- No respetan el desarrollo orgánico del texto.

- Ofrecen una visión superficial y extensa de los textos, más que una unitaria y profunda. (López Noguero, 2002, pág. 172)

El análisis de contenido, “útil y polimorfo”, “pretende analizar las ideas expresadas [en un texto]”, con la intención de abordar el significado de las palabras, temas o frases en él contenidas. “Es una técnica de investigación que pretende ser objetiva, sistemática y cuantitativa en el estudio del contenido manifiesto de la comunicación”. Para López Noguero, “el análisis de contenido es un conjunto de instrumentos metodológicos, aplicados a [los] discursos (contenidos y continentes) extremadamente diversificados” que utiliza una “hermenéutica controlada, basada en la deducción: la inferencia”. (López Noguero, 2002, pág. 173)

Esta técnica de investigación busca “descubrir la estructura interna de la información, bien en su composición, en su forma de organización o estructura, bien en su dinámica” y “centra su búsqueda en los vocablos u otros símbolos que configuran el contenido de las comunicaciones y se sitúan dentro de la lógica de la comunicación interhumana”, asimismo:

Pretende sustituir las dimensiones interpretacionistas y subjetivas del estudio de documentos (...) por (...) procedimientos cada vez más estandarizados que intentan objetivar y convertir en datos los contenidos de determinados documentos (...) para que puedan ser analizados y tratados de forma mecánica. (López Noguero, 2002, pág. 173)

Se ha descrito la herramienta metodológica de análisis de contenido y se han establecido sus principales objetivos, así como las posibilidades y límites de uso en el presente trabajo. A continuación, serán abordadas algunas consideraciones previas al proceso de análisis.

### Capítulo III. Análisis de información

#### Consideraciones previas al proceso de análisis

De acuerdo con planteamientos de Tello y el EEPE para el proceso de análisis de políticas y para mantener la perspectiva del análisis de contenido (AC) y siendo que, tras la realización del ejercicio de agrupación presentado en el Esquema 1 (p. 42), fue necesario abordar el debate académico en torno de la figura docente, particularmente en lo respectivo a algunos elementos que posteriormente serían rastreados en los documentos OCDE, resulta imposible llevar a cabo un estudio de política educativa desde la neutralidad, tal actividad no puede negar la subjetividad, entendida como “constitutiva y constructora de realidad y de conocimiento” del investigador (Tello, 2015, pág. 46), hasta cierto punto se encuentra determinada por la episteme de la época y del posicionamiento del investigador:

Se observa dificultad cuando un investigador en política educativa no puede nombrar lo que le está aconteciendo como perspectiva o posicionamiento epistemológico o intenta construir su investigación desde la pseudoneutralidad, es en esa misma línea que algunas corrientes asumen el objeto de estudio de la política educativa como objeto fosilizado. (Tello, 2015, pág. 45)

Desde esta perspectiva, el campo de conocimiento de las políticas educativas no se encuentra exento de la problemática epistemológica que plantea la aparente desaparición de delimitación entre sujeto que pretende conocer y objeto que pretende conocerse, dado que existe una estrecha imbricación entre ambos. Debe considerarse que “ninguna metodología es neutral, por eso debe hacerse explícito su uso epistemológico” (Tello & Maindardes, 2015, pág. 767).

Mediante el *cuadro instrumento* (p. 47), se extrajo información necesaria para comprender e interpretar el manejo y abordaje de la temática docente en los documentos de la OCDE, así como la forma en que dicho organismo articuló y modificó su discurso a lo largo de casi una década a través de la incorporación de diversos conceptos e ideas. Se seleccionaron los términos más relevantes de dicho cuadro, éstos fueron analizados, relacionados e interpretados posteriormente.

Con el fin de llevar a cabo lo anterior, hubo que fragmentar en sus partes el discurso de la OCDE en torno del tema docente: lo principal fue abordar la manera en que se conceptualiza a los docentes desde el organismo.



## El proceso de análisis

A partir de las consideraciones anteriores, se describe el proceso de análisis que siguió el trabajo:

1. Como se mencionó anteriormente, el *Esquema 2. Ejercicio de agrupación e identificación de conceptos* (p. 48); fue la guía para identificar las categorías en las que agrupamos el contenido de los 13 documentos analizados. Es importante aclarar que los materiales no constituyen un corpus homogéneo y que, si bien, todos apuntan al tema docente, sus características son distintas; algunos son más descriptivos, otros muy generales y algunos son específicos para México.

La presentación de los hallazgos o síntesis de los temas identificados constituye la principal fuente de identificación de las argumentaciones de la OCDE sobre el trabajo docente. Además, se convierte en la razón de las recomendaciones para cada caso.

2. Para cada uno de los materiales se procedió a identificar la forma en la que se aludía al tema, se extrajo el párrafo que contiene el argumento central y, con ello, se constituyeron las categorías. Cada referencia es sustantivamente textual y conserva el sentido de lo referido por el documento.
3. Primero, se presentan las afirmaciones o referencias que hace la OCDE sobre cada uno de los temas presentes en el *Esquema 2. Ejercicio de agrupación e identificación de conceptos* (p. 48); y, posteriormente, se identifican las recomendaciones que hace el organismo para las problemáticas señaladas por éste.
4. Finalmente, se presenta un cuadro comparativo (p. 90 y ss.) entre las recomendaciones OCDE en materia docente y los artículos específicos que la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) retoma, en algunos casos, casi de manera textual de dichas recomendaciones.

En primer lugar, pudo observarse la manera en que configura su discurso en los documentos –a partir de lo que se dice (afirmaciones), lo que se describe (juicios de valor), lo que se defiende (persuaciones), o bien, de lo que se obvia en éstos (silencios, pausas u omisiones), indica una comprensión o visión del docente “como un problema, figura u objeto de

preocupación, acción y debate”. Es así como se reconoce una posición específica del sujeto docente.

La OCDE no se limita a denunciar lo que reconoce como un problema, llega incluso a caracterizarlo, dimensionarlo y advertir de sus consecuencias. De esta manera busca (y al parecer, logra) persuadir a los lectores con sus argumentos, que suelen estar respaldados por variadas fuentes de información y evidencias de corte cuantitativo (diversas estadísticas y cifras sobre la importancia del desempeño docente) y cualitativo (citas textuales de personajes considerados autoridades expertas en el ámbito educativo), construidas por académicos, universidades, asociaciones civiles, funcionarios públicos y/o políticos involucrados en la toma de decisiones educación. La forma en que se sustenta el discurso de la OCDE en sus documentos parte de la premisa de que *alguien* con *mayor* capital cultural, científico y político puede entender a los docentes y debe *hablar* por los docentes o *actuar* sobre ellos.<sup>28</sup>

Por el contrario, carece de relevancia y representación en los documentos la recurrencia como fuente de información de las partes naturalmente mayor interesadas y a las voces pertinentes, como las de los mismos docentes; directivos; alumnos o padres de familia y actores directamente involucrados con la escuela. (Rapley, 2014, pág. 151 y 152)<sup>29</sup>

Resulta de particular interés abordar la naturaleza del “problema” que representa el docente en los documentos OCDE. Es por ello que surgen los siguientes cuestionamientos: ¿los docentes constituyen realmente un problema?, ¿en relación con qué otros profesionistas esto se afirma?, ¿existen otros problemas en el ámbito educativo que deban atenderse?, ¿éste es el problema con implicaciones más relevantes?, ¿todos los docentes se encuentran en dicha situación?, ¿en qué sentido y desde cuándo es así?, ¿para quién representan un problema: para el mismo organismo, para el gobierno, para los alumnos, para los padres de familia, para los alumnos o para la sociedad en general?, mejor aún: ¿son los docentes un problema de orden público?, ¿es de interés pedagógico?, ¿existe alguna

---

<sup>28</sup> El uso de las itálicas tiene como único fin enfatizar las palabras.

<sup>29</sup> Rapley realiza un ejercicio parecido al que se acaba de exponer con el fin de analizar la manera en que se problematiza el consumo de bebidas alcohólicas en adolescentes; de ninguna manera aborda la temática ni problematización de los docentes en los discursos de la OCDE. Sin embargo, por cuestiones de Ética profesional, es necesario señalar la referencia a su trabajo, a partir del cual se generaron varias de las ideas vertidas en el presente apartado.

solución potencial o línea de acción para atender dicho problema?, ¿a quién corresponde instrumentar las medidas para solucionar, en caso de que existan?

Como se mencionó anteriormente, el análisis de contenido propone realizar unidades de análisis, es decir categorías. A continuación, en el *Cuadro concentrado* (página actual) se presentan cada una de las categorías de análisis empleadas en el presente trabajo, así como los temas que las integran:

<b>Cuadro 2. Cuadro concentrado.</b>	
<b>Categorías</b>	<b>Temas</b>
Categoría 1. El docente como fuerza laboral	Elementos demográficos (género, edad y condición socioeconómica)
	Elementos personales (identidad y autoimagen)
	Condiciones de contratación y permanencia
	Condiciones laborales
	Tamaño de fuerza laboral
	Sueldos y prestaciones
	Incentivos
	Tiempo de trabajo
	Mercado laboral (oferta-demanda de docentes)
	Sindicato
	Riesgo laboral
	Retiros, despidos y jubilaciones
Categoría 2. El docente como profesionista	Importancia de docentes
	Relación entre docencia y calidad educativa
	Profesionalismo docente
	Estándares docentes
	Formación inicial
	Formación continua / desarrollo profesional
	Evaluación docente

El *Cuadro instrumento* (p. 47) fue utilizado como principal insumo de análisis y, a partir del mismo, se identificó que la OCDE aborda y problematiza al docente desde una

doble perspectiva: **el docente como fuerza laboral** y **el docente como profesionalista**. Dichas perspectivas fueron a su vez construidas como categorías de análisis. A continuación, se describirán y analizarán cada una de las categorías de análisis:

#### **Categoría 1. El docente como fuerza laboral**

Esta categoría abarca el tratamiento que da la OCDE a los docentes como trabajadores de la educación. Debe considerarse en este rubro que la mayoría de los docentes son funcionarios, es decir, son empleados contratados por el sector público en el caso de México, por las autoridades educativas federales o locales.

Se realizan numerosas alusiones al magisterio como fuerza laboral, quizá el ejemplo más ilustrativo de lo anterior sea que, para el organismo, el objetivo primordial de las políticas públicas [educativas] es “asegurar la eficacia de la fuerza laboral docente en todas las escuelas y las aulas”, sin embargo, esta visión del docente se ve matizada mediante el uso del término “fuerza docente” en diversos documentos. (OCDE, 2009, pág. 35) (OCDE, 2010, pág. 63)

#### **Elementos demográficos (género, edad y condición socioeconómica)**

La OCDE recopila información referente a diversas características del cuerpo docente, tales como edad, género y estrato socioeconómico en que se ubican. Tal información se presenta de manera comparada entre diversos países y a nivel local, en el caso de México, utiliza datos proporcionados por TALIS (2008) y autores como Tenti (2007).

Respecto al grupo de género, la OCDE señala que para el año 2008, en México el 53% del cuerpo docente estaba conformado por mujeres, mientras que en 2009, únicamente 20% de docentes de primaria en diversos países eran varones. Aunque no se especifica la razón por la cual esto es problemático, se propone como una alternativa de solución el “promover beneficios de una carrera docente a los grupos menos representados en la docencia (varones y miembros culturales minoritarios)” (OCDE, 2009, pág. 34 y 95). Sin embargo, tal alternativa podría resultar contraproducente al promover la discriminación positiva y la inequidad de géneros.

En cuanto al grupo de edad, la OCDE aporta información sobre todo en lo referente a la educación media básica en México y señala que la mayoría de los docentes se encuentran en un rango de entre 40 y 49 años (OCDE, 2010, pág. 69), lo que significa un envejecimiento

de la planta docente y, por lo tanto, próximas jubilaciones<sup>30</sup> que deberán ser soportadas por los institutos de seguridad social en ésta y la siguiente década. Tal situación representa, desde la perspectiva de la OCDE, a la vez un reto y un desafío, pues reside en ese hecho “una posibilidad de beneficiarse de la creación de una nueva fuerza laboral docente (...) con el potencial de renovar las escuelas y de liberar recursos para el desarrollo” (OCDE, 2009, pág. 12). Lo anterior no es rebatible, sin embargo, es necesario preguntarse si las instituciones formadoras de docentes y de educación superior tienen la capacidad de aportar la cantidad de docentes calificados que serán necesarios para cubrir los puestos disponibles.

Respecto a la condición socioeconómica, la OCDE señala que la profesión docente tiene una amplia demanda en los estratos sociales medios y bajos al representar seguridad laboral y al significar oportunidades de ascenso laboral (OCDE, 2009b, pág. 29)

#### Elementos personales (identidad y autoimagen)

Al respecto, la OCDE señala que “la imagen que los docentes tienen de sí mismos debe mejorarse”, para lo que propone “construir vínculos más fuertes entre las escuelas y la comunidad” e “impulsar iniciativas que favorezcan la revaloración del magisterio”, como una alternativa de solución ante tal problemática. (OCDE, 2009, pág. 91 y 95) (OCDE, 2009b, pág. 56)

#### Condiciones de contratación y permanencia

Una problemática de los gobiernos locales, según la OCDE, radica en la instrumentación de procesos de contratación de naturaleza ampliamente formal, que deberían enfocarse en asegurar que los mejores candidatos obtengan las plazas disponibles. En ese sentido, el organismo señala que “la política docente debe garantizar que se seleccione a los mejores docentes disponibles para su contratación y que las escuelas individuales tengan los profesores que necesitan”, con el fin de asegurar una distribución equitativa de los recursos magisteriales. (OCDE, 2009, págs. 97, 162 y 176)

Se busca diseñar e implementar mecanismos que apunten a una adecuada selección, contratación y conservación de un tipo de docentes particulares que laboren en determinadas escuelas. Tales mecanismos podrían instrumentarse directamente por las escuelas<sup>31</sup> y deben

---

<sup>30</sup> La OCDE habla de los docentes contratados durante el periodo de expansión del sistema llevado a cabo entre 1960 y 1970.

<sup>31</sup> Tipo de contratación como “selección abierta”, en la que la responsabilidad de anunciar puestos abiertos, requerir solicitudes y seleccionar a los candidatos es descentralizada.

considerar la alta tasa de rotación<sup>32</sup> usual en los primeros años de la carrera docente, problemática incluso más grave que la escasez de docentes de nuevo ingreso. (OCDE, 2009, págs. 12-16, 34 y 162)

Existen algunos criterios de elegibilidad recurrentes, como lo son: certificación/calificaciones, resultados en exámenes de oposición<sup>33</sup>, experiencia o desempeño académico, habilidades de enseñanza, ciudadanía, dominio del idioma de instrucción, exámenes médicos y de seguridad y, en menor medida, entrevistas a los candidatos. (OCDE, 2009, pág. 171)

En países como México, donde la profesión docente presentó una gran demanda, anteriormente los estudiantes graduados de educación inicial contaban con un empleo definitivo en escuelas públicas, casi de manera automática, tras concluir la formación. La OCDE parece estar en desacuerdo con ello e identifica la importancia de “cambiar esta política para que el empleo como docente dependa de una necesidad demostrada y de la competencia individual”. (OCDE, 2009, pág. 99) (OCDE, 2009b, pág. 29)

El organismo señala que una vez que los docentes han sido seleccionados, en algunos países pasan por lo que la OCDE llama “periodos de prueba”, donde los docentes tienen un estatus de funcionario o empleado asalariado y, aunque el candidato cuente con los requisitos necesarios para ocupar una vacante permanente (OCDE, 2009, pág. 177 y 178), esto no necesariamente se cumple, al estar sujetos los lugares a lo que en México la Secretaría de Educación Pública (SEP) nombra “necesidades del servicio”.

Tales condiciones se concretarían posteriormente, en las siguientes recomendaciones específicas para México:

- **Recomendación 5:** Abrir progresivamente todas las plazas docentes a concurso y revisar el proceso de asignación de las plazas buscando alinear mejor las necesidades de los candidatos y las escuelas (OCDE, 2010, pág. 99)
- **Recomendación 6:** Establecer un periodo de prueba para los docentes principiantes, durante el cual habría una tutoría y apoyo intensivos, seguido

---

<sup>32</sup> Tasa de docentes que dejan su puesto actual. Incluye a los docentes transferidos a otras escuelas y a los docentes que abandonan del todo la profesión docente.

<sup>33</sup> Son importantes pero se encuentran sujetos a críticas, al no responder necesariamente a lo que los docentes deberían saber o ser capaces de hacer.

de una evaluación del desempeño antes de recibir una plaza permanente. Además de crear un equipo de tutores docentes de excelencia para ofrecer tal ayuda (OCDE, 2010, pág. 102)

Asimismo, la OCDE señala como necesario ahondar en el análisis de los ingresos de los docentes en México (OCDE, 2009b, pág. 28). En virtud de lo anterior, el organismo propone considerar diversas “fuentes de ingreso de docentes”; a saber:

- Antiguos docentes.<sup>34</sup>
- Graduados anteriormente de programas de preparación magisterial que no ingresaron a la docencia después de graduarse.
- Graduados recientes de programas de educación magisterial.
- Universitarios que no han terminado un programa de preparación magisterial y que no han ejercido previamente la docencia. (OCDE, 2009, pág. 39)
- Personas con experiencia pertinente ajena a la educación (OCDE, 2009, pág. 96)

La última fuente de ingreso de docentes mencionada se encuentra supuestamente validada al constituir una “respuesta a la escasez de docentes y a la necesidad de introducir nuevas habilidades en las escuelas”, aunque se señala que al momento del estudio, esta práctica y fenómeno no eran muy comunes. (OCDE, 2009, pág. 121 y 183)

### Condiciones laborales

Para 2009, la OCDE reconoció que era importante investigar acerca de las condiciones en que los docentes desempeñan su trabajo y cuál es su impacto en el desempeño magisterial (OCDE, 2009b, pág. 28), lo que sugiere que los documentos realizados hasta ese momento carecen de elementos que den cuenta del contexto laboral de los docentes. Sin embargo, en algunos materiales editados por el organismo se identifican ciertas menciones a las condiciones laborales magisteriales.

Durante 2012, en el caso específico de México, la OCDE señaló que es común que los maestros trabajen en circunstancias y contextos sociales difíciles y con una infraestructura deficiente. (OCDE, 2012, págs. 15, 29)

---

<sup>34</sup> Informales acerca de desarrollos educativos y contar con ellos de ser necesario.

### Tamaño de fuerza laboral

Para la OCDE, la importancia de los docentes radica en el tamaño de la fuerza laboral que representan, ya que “la docencia es el empleador individual más grande de graduados” y, más del 50% del gasto actual en las escuelas se designa a la remuneración de los docentes, nótese que no se explicita que tal cantidad de recursos se encuentre etiquetado para la nómina de los docentes, aunque se infiere que se utiliza para ello. (OCDE, 2009, pág. 22 y 27)

### Sueldos y prestaciones

El tema de los sueldos, salarios y remuneraciones docentes se encuentra estrechamente ligado a la compensación de los docentes “de calidad” o “de alto nivel”. La temática es abordada con cierta regularidad en los documentos de la OCDE, pues se identifica como uno de los principales aspectos que posicionan la docencia como una actividad atractiva para profesionistas experimentados y recién egresados. (OCDE, 2010, pág. 67)

El organismo no menciona necesariamente que haya que aumentar las remuneraciones, pero utiliza indicadores como el crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB) comparado con el sueldo de algunos docentes para sugerir que es necesario elevar las remuneraciones de los docentes, puesto que “los países en los que los sueldos de los docentes son relativamente altos (...), tienen menos problemas en la oferta de docentes”. (OCDE, 2009, pág. 83 y 171)

Como se ha mencionado con anterioridad, la fuerza laboral magisterial es numerosa, por lo que:

Es muy costoso aumentar los sueldos de manera general, incluso por unos cuantos puntos porcentuales. Por lo tanto, puede ser más efectivo en cuanto a costos orientar aumentos salariales más grandes a los grupos clave de los que hay una escasa oferta<sup>35</sup>. (OCDE, 2009, pág. 95 y 96)

Asimismo, la OCDE señala que “la existencia de un solo plan salarial aumenta la probabilidad de una distribución injusta de docentes calificados”, ante lo que se recomienda el establecimiento de distintas escalas de sueldos. A pesar de lo anterior, la OCDE indica que “la investigación sugiere que es probable que el aprendizaje estudiantil se beneficie (...) con las políticas que se concentran en mejorar la calidad de los docentes al aumentar sus sueldos

---

<sup>35</sup> Docentes principiantes, varones y constitutivos de grupos minoritarios.



promedio” y que, donde los ingresos docentes son bajos, los docentes tienen la necesidad a menudo de tener dobles trabajos fuera o dentro de la escuela para recibir ingresos extra. (OCDE, 2009a, pág. 13) (OCDE, 2009, págs. 43, 57, 72 y 232)

Pareciera que es un ir y venir de afirmaciones si se comparan los documentos en términos de congruencia interna y también entre éstos. Para ejemplificar lo anterior, puede revisarse la afirmación siguiente: “en países con un déficit creciente y presupuestos públicos limitados, sencillamente no será posible aumentar en un futuro cercano los salarios de todos los maestros”. (OCDE, 2009b, pág. 46) (OCDE, 2011, pág. 30)

En lo referente a las prestaciones laborales, pese a haber condiciones más atractivas con respecto a otras ocupaciones, como lo son las vacaciones, de manera general el paquete total es poco competitivo, aunque en el caso de México “la mayor parte de los docentes gozan de buenas prestaciones”. (OCDE, 2009, pág. 95) (OCDE, 2009b, pág. 52)

### Incentivos

La OCDE reconoce que la docencia dista de ser la actividad laboral más atractiva y señala como una prioridad para los gobiernos locales el hacer de la docencia una actividad atractiva, sobre todo en lo referente a la enseñanza en escuelas desfavorecidas, por lo que realiza constante mención de la necesidad de presencia de incentivos que motiven a los profesionales talentosos al ejercicio de la docencia. (OCDE, 2009, pág. 97) (OCDE, 2009b, pág. 29)

Los incentivos no son únicamente remuneraciones económicas, pues un sistema basado en recompensas económicas implica riesgos (OCDE, 2012, pág. 129), aunque definitivamente las incluyen, pueden ser también:

- Reconocimientos.
- Propuestas formativas pertinentes.
- Contrataciones de tiempo parcial.
- Tiempo libre.
- Periodos sabáticos.
- Oportunidades de investigación basada en la escuela.
- Apoyo para estudios de posgrado.
- Licencias.
- Beneficios de pensión futura.
- Ambientes laborales con desafíos y recompensas constantes.

- Subsidios salariales.<sup>36</sup>
- Bonos para docentes con habilidades de las que hay escasez. (OCDE, 2009, págs. 12, 23, 97, 206 y 235)
- Material suficiente para escuelas y salones de clase.
- Reconocimiento social. (OCDE, 2011, pág. 108)
- Apoyos de vivienda. (OCDE, 2009d, pág. 137)

Hay diversos modelos de incentivos basados en el desempeño; a saber:

- a) **Pago por mérito:** en función del desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas.
- b) **Compensación basada en conocimientos y habilidades:** por calificaciones o formación profesional extra.
- c) **Compensación basada en la escuela:** basado en el grupo y el desempeño de los estudiantes de un grado o de la escuela.

La implementación de programas de incentivos regularmente no se vincula con el desempeño evaluado de los docentes o con la evidencia de su formación profesional continua y, regularmente enfrenta diversas resistencias, como oposición por parte de sindicatos (ante el pago por mérito), de docentes (ante la posibilidad de evaluación injusta) y de sistemas de gestión pública (por considerarlos modelos basados en el mercado). (OCDE, 2009, pág. 206 y 208)

Los incentivos tienen dos tipos de efectos en los docentes:

- Profesionales: cambios en el trabajo y en la instrucción que ofrecen.
- Laborales: cambios en mercado laboral, en términos de clasificación, selección y abandono de la profesión. (OCDE, 2011a, pág. 33)

Asimismo, la OCDE señala que los incentivos “hacen converger los intereses y las conductas de los docentes con las metas institucionales” (OCDE, 2009d, pág. 74) y que “probablemente es una mala idea que los responsables de la política educativa basen los incentivos exclusivamente en medidas de valor agregado cuando también podrían hacerlo en indicadores como las evaluaciones de supervisores o colegas”. (OCDE, 2009d, pág. 156)

---

<sup>36</sup> Para docentes en zonas remotas.

No obstante, para el caso de México, la OCDE apunta que “los incentivos y estímulos, financieros y no financieros para los maestros, deben basarse en un proceso de medición y evaluación justo y adecuado”, se infiere que su distribución debe depender de la evaluación y no necesariamente de otros factores, como el desarrollo profesional o la formación continua (OCDE, 2011, pág. 19). Como puede observarse, el discurso de la OCDE es constantemente contradictorio, pareciera aplicar ciertas premisas para todos los países o grupos de éstos, mientras que algunas puntualizaciones parecieran pasarse por alto cuando se realizan recomendaciones específicas a países como México.

### Tiempo de trabajo

Para la OCDE está claro que el ejercicio de la labor docente no necesariamente se limita a las horas reglamentarias u horas de trabajo normales, sino que requiere horas de trabajo real adicionales al tiempo efectivo de enseñanza. El organismo señala que “en la mayoría de los países, los docentes no reciben una carga reducida de trabajo” y se deduce que la cantidad de tiempo de enseñanza en el aula es percibido como un problema, ante el cual el organismo recomienda la reducción de las proporciones alumno-docente y del tamaño de los grupos, elementos que constantemente son señalados por los docentes como impedimentos para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. (OCDE, 2009, págs. 70, 71 y 135)

Otra posible solución ante la cantidad de tiempo de trabajo de los docentes podría ser la contratación de docentes de tiempo parcial<sup>37</sup>, al permitir a los docentes desarrollar otras tareas que les representen ingresos económicos extra, u ofrecerles un equilibrio entre trabajo y vida personal satisfactorio, de la misma forma que proporcionarles “oportunidades de obtener experiencia fuera de las escuelas mediante licencias sabáticas”. Dichas medidas abonarían al atractivo de la profesión. (OCDE, 2009, págs. 86-88 y 96)

### Mercado laboral (oferta-demanda de docentes)

Quizá éste es uno de los puntos con mayor complejidad de abordaje, según la OCDE, en el año 2009 había una oferta excedente de docentes y no quedaban del todo claro los mecanismos a través de los cuales se determinaba el número de docentes que se requerían y los mecanismos para asignarlos a determinadas escuelas. (OCDE, 2009b, pág. 51)

---

<sup>37</sup> Docentes empleados por menos del 90% del número normal o reglamentario de horas de trabajo para un docente de tiempo completo durante un año escolar completo.

La OCDE reconoce que existen diversos factores y variables que inciden en la oferta y la demanda de docentes, deberían considerarse por parte de las autoridades educativas y escolares las asignaturas, tipos de escuelas o regiones del país con escasez de docentes. (OCDE, 2009, pág. 68 y 74)

### Sindicato

La OCDE reconoce el importante papel que tiene el sindicato como una de las asociaciones de trabajadores de la educación más grandes del mundo, compuesto en su mayoría por docentes que protegen los intereses homogéneos del sector educativo y al ser una única agrupación, debido a que, de acuerdo con el organismo, la legislación en México hasta 2009 no permite que exista más de un sindicato. (OCDE, 2009d, pág. 181)

La OCDE apunta además que en la mayoría de los países analizados, las condiciones laborales de los docentes son definidas o acordadas entre colectivos docentes, autoridades educativas y los sindicatos. (OCDE, 2012, pág. 24)

Por otro lado, el organismo identifica que existe una relación positiva y significativa entre la condición de los docentes sindicalizados y los resultados educativos de los alumnos, que se atribuye a una mayor concentración de recursos para mejora de escuelas específicas. (OCDE, 2009, pág. 165 y 166)

En el caso de México, se enfatiza particularmente la relación del gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), relación que resalta la capacidad de decisión de éste en asuntos como el otorgamiento de nombramientos docentes, la posibilidad de permanencia o el cambio de adscripción de los mismos. La incidencia del sindicato alcanza incluso la definición de políticas relacionadas con los docentes. (OCDE, 2012, pág. 27)

La OCDE señala al SNTE como uno de los responsables del enfoque del sistema educativo, centrado todavía en los docentes, no en los estudiantes ni en la escuela. (OCDE, 2009c, pág. 6) (OCDE, 2010, pág. 44)

La OCDE, tiene conocimiento de la existencia de fracciones dentro del SNTE y señala la importancia y fuerza de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), que fungió como oposición ante diversas medidas de descentralización, federalización e implementación de reformas educativas en general. (OCDE, 2009c, pág. 9)

### Riesgo laboral

La OCDE reconoce que sobre los docentes gravan diversas exigencias derivadas de múltiples responsabilidades que se traducen en inquietudes acerca del futuro de su profesión, respecto a qué tan atractiva puede llegar a ser ésta. (OCDE, 2009, pág. 12) (OCDE, 2009a, pág. 76)

Aunque el organismo no suele considerar elementos como el desgaste natural de los docentes ante las cargas de trabajo y presiones, menciona que es un “importante asunto político” el reducir dicho desgaste pues, tanto el estrés como el agotamiento profesional se consideran causas de jubilación temprana, entre otras. (OCDE, 2009, pág. 131 y 233)

La OCDE reconoce la importancia de fuentes y niveles de satisfacción de los docentes y los posiciona como uno de los factores de retención de docentes eficientes en las escuelas más importantes, por otro lado, reconoce que el liderazgo escolar debe centrarse en la mejorar la motivación de los docentes y que la correcta motivación de los docentes impacta en la eficiencia y equidad de la enseñanza. (OCDE, 2009, pág. 200) (OCDE, 2009a, pág. 67 y 68) (OECD, 2009, pág. 3)

### Retiros, despidos y jubilaciones

La OCDE ofrece datos estadísticos respecto a la edad promedio de jubilación de los docentes requerida para la obtención de beneficios completos de pensión y señala que ésta normalmente oscila entre los 60 y 65 años; aunque la jubilación anterior a esa edad puede deberse a la diversidad de programas de pensiones o la atracción por otras actividades. (OCDE, 2009, pág. 232)

Respecto a los despidos, la OCDE no ahonda demasiado, únicamente señala que “los funcionarios por lo general tienen plazas para toda la vida y usualmente sólo pueden ser despedidos bajo circunstancias excepcionales” (OCDE, 2009, pág. 164) y (OCDE, 2009a, pág. 58) y, señala como posibles causas de despido:

- Disminución de matrícula estudiantil.
- Sobre población de docentes.
- Desaparición de oferta de cierta disciplina.
- Incumplimiento sistemático de funciones.
- Insuficiencia en desempeño (rara vez se aplica sanción en este caso).

La OCDE menciona que, en el caso de México, la docencia es atractiva en tanto aporta “la posibilidad de ocupar posiciones con carácter vitalicio”, en lo que no parece estar del todo de acuerdo, puesto que remarca que “los docentes que presenten un bajo

desempeño de forma permanente, deben ser excluidos del sistema educativo”. (OCDE, 2010, pág. 13)

Para el organismo está claro que el tema del despido es álgido e incluso incómodo, puesto que los docentes ineficientes no suelen ser despedidos por la dificultad de tratar el asunto, más que por la falta de procedimientos para hacerlo, lo que tiene consecuencias negativas para las escuelas e incluso para la reputación de la profesión. (OCDE, 2009b, pág. 46)

Respecto a lo anterior, la OCDE identifica como meta para los gobiernos locales:

Conservar a los docentes eficientes, lo que implica no sólo que todos los docentes tengan las oportunidades, el apoyo y los incentivos para mejorar y desempeñarse a niveles altos, sino que los docentes ineficientes no permanezcan en la profesión. (OCDE, 2009, pág. 233)

### Categoría 2. El docente como profesional

Esta categoría incluye alusiones que confieren a los docentes una posición de profesionista, equiparable a quienes se dedican formalmente al ejercicio de otras profesiones o al estudio de diversas ciencias y disciplinas. Es en esta perspectiva de la figura donde se concentran la mayoría de alusiones al mismo, incluso, se encuentra la definición que la OCDE utiliza para los docentes en *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes* (OCDE, 2009); a saber:

Persona cuya actividad profesional implica la transmisión de conocimientos, actitudes y habilidades que se imparten a los alumnos matriculados en un programa educativo. Esta definición no depende de la calificación obtenida por el docente ni del modo de impartir su enseñanza. (OCDE, 2009, p. 29)

Aquí, la OCDE cita el planteamiento de Arnaut referente a la consolidación del ejercicio de la docencia como profesión de Estado, revisado en el presente trabajo en el apartado donde se recuperó la discusión académica en torno de la temática docente en México. (Arnaud Salgado, 1998) (OCDE, 2009c, pág. 26)

### Importancia de docentes

La OCDE reitera que “los docentes son importantes”, incluso los identifica como la “piedra angular de todo cambio en la escuela” y de quienes dependen las reformas educativas en México. (OCDE, 2009c, pág. 32)

Para la OCDE, los docentes representan “el recurso más significativo de las escuelas y son centrales para los programas de mejora de éstas”. Lo anterior se sustenta bajo la premisa de que los profesores tienen un gran impacto en el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, el organismo reconoce también que el aprendizaje de los estudiantes se encuentra influenciado —que no determinado—, por varios factores interrelacionados y ajenos a los docentes, vinculados directamente con la escuela, los alumnos, los padres de familia, los recursos disponibles y el currículo.

Para la OCDE, hay una relación positiva entre ciertas características de los docentes y el desempeño de los alumnos, aunque “en un grado menor del que podría esperarse”. No obstante, se identifica presencia de frases que señalan que los docentes son los recursos más significativos en las escuelas y cruciales para alcanzar los estándares de la educación. (OCDE, 2009, pág. 28 y 30) (OECD, 2009, pág. 3)

Se identifica aquí una de las principales contradicciones discursivas de la OCDE y quizá una de las más graves, pues parte del supuesto de que los docentes son el recurso más importante, entre otras razones, por la cantidad de personas que desempeñan dicha actividad y porque inciden en el aprendizaje de los alumnos, sin embargo, lo último no necesariamente se sostiene, puesto que en el logro estudiantil intervienen factores de otra índole, entonces, ¿por qué la política magisterial es importante?

Tal contradicción podría sortearse por parte de la OCDE al afirmar que “de las variables que están potencialmente sensibles a las intervenciones políticas, los factores relacionados con los docentes y la enseñanza son preponderantes, ya que sus influencias son muy importantes en el aprendizaje de los alumnos” (OCDE, 2009, pág. 30). Lo anterior sería válido si no se considerara que las intervenciones a partir de políticas magisteriales podrían subsanar parte del problema del logro educativo, aunque no solucionarlo por completo, ya que existen otras influencias relevantes en ese sentido.

### Relación entre docencia y calidad educativa

De manera constante, la OCDE afirma la existencia de una relación positiva entre la enseñanza de calidad y la educación de calidad, relación que se identifica a partir de

afirmaciones como “tal vez la intervención más eficaz para acrecentar la eficiencia de los establecimientos escolares es la mejora de la calidad docente” o “aumentar la calidad de los profesores es fundamental para mejorar el éxito de los estudiantes”. (OCDE, 2009, págs. 11, 14, 23, 27, 31 y 163)

La OCDE señala que “la calidad docente es tal vez el factor determinante del rendimiento estudiantil más importante”, puesto que “el maestro en el aula es el que ejerce el mayor efecto en el aprendizaje estudiantil”. (OCDE, 2009a, págs. 44, 67 y 68) (OCDE, 2011a, pág. 64)

Posteriormente, en 2010 la OCDE indica que “ahora se sabe, a partir de un número creciente de investigaciones internacionales, que formar una fuerza laboral docente profesional y bien calificada es clave para que un país cuente con la capacidad de mejorar los resultados escolares de sus jóvenes”, pues incide en la calidad y la equidad educativa. (OCDE, 2010a, pág. 2 y 39)

La importancia de tales afirmaciones trasciende el ámbito meramente educativo para trastocar, según la OCDE, la esfera económica del país, lo anterior, a partir de la premisa de que sin docentes cualificados, para México “será más difícil alcanzar los objetivos de crear mejores oportunidades económicas y lograr una mayor movilidad social”. (OCDE, 2010a, pág. 41)

#### Profesionalismo docente

Queda claro que la OCDE confiere a los docentes la cualidad del profesionalismo, presente desde la definición que tiene de éstos:

Persona cuya actividad profesional implica la transmisión de conocimientos, actitudes y habilidades que se imparten a los alumnos matriculados en un programa educativo. Esta definición no depende de la calificación obtenida por el docente ni del modo de impartir su enseñanza. (OCDE, 2009, pág. 29)

Por lo tanto, la OCDE señala que los docentes requieren cierto nivel o grado de calificaciones para ser “eficaces” y ser considerados docentes de calidad, sin embargo, el organismo menciona que los “logros futuros pueden ser menos importantes para el desempeño estudiantil”. (OCDE, 2009, pág. 31) (OCDE, 2010, pág. 13)

Lo anterior puede partir de la idea de la existencia de un nivel máximo de preparación conveniente para los docentes, no se especifica hasta qué grado académico o



hasta qué nivel profesional, pero se infiere que únicamente se busca que los docentes estén calificados hasta donde ello resulte ventajoso para el desempeño de los alumnos. Es decir, la mejora de la profesión o la superación académica y profesional de los docentes, está supeditada al desempeño de los alumnos y no a las necesidades o intereses de formación propias de los docentes, quienes deberían ser, en primera instancia los beneficiados por dicha formación y quienes se esforzarían por conseguirla. El organismo también asocia la experiencia académica sólida y calificaciones altas a la tasa de abandono<sup>38</sup>. (OCDE, 2009, pág. 199)

Pero, en términos de la OCDE ¿qué es la calidad docente? El organismo la define como “la capacidad de los maestros para contribuir en formas medibles a los incrementos de los estudiantes en las pruebas estandarizadas”. (OCDE, 2009d, pág. 158)

#### Estándares docentes

La OCDE propone como una orientación política el “transformar la docencia en una profesión rica en conocimientos” y como recomendación específica para México en términos de política educativa:

- **Recomendación 1:** Producir e implementar un conjunto coherente de estándares docentes (OCDE, 2010, pág. 75)

Lo anterior, con el fin de que los docentes tengan claro qué conocimientos, habilidades y valores se encuentran asociados a la enseñanza eficaz al socializarlos. (OCDE, 2009, pág. 17) (OCDE, 2010, pág. 13) (OCDE, 2010, pág. 75) (OCDE, 2012, pág. 134)

Un lugar común si se busca cuestionar el discurso de la OCDE, es mencionar que ésta no especifica qué es un docente calificado, sin embargo, el organismo ofrece una definición al respecto. Un docente calificado es “aquel que cuenta con las calificaciones mínimas fijadas por las autoridades educativas para el empleo como docente de escuela pública en el nivel educativo en cuestión” (OCDE, 2009, pág. 53). Es importante señalar que la anterior definición efectivamente no incluye una selección de habilidades, conocimientos o saberes específicos para el ejercicio de la docencia, el organismo únicamente identifica la “necesidad de reclutar personas competentes para desenvolverse en la profesión”, sean éstas

---

<sup>38</sup> La tasa de abandono aumenta en algunos países, son más altas en etapas tempranas de la carrera, en zonas desfavorecidas, en nivel secundaria que en primaria y entre los varones que entre las mujeres.

activas, hábiles, capacitadas, motivadas, talentosas, reflexivas, curiosas, capaces y calificadas. (OCDE, 2009, págs. 23, 24, 34, 43,79 y 149)

Respecto a los docentes eficientes, la OCDE menciona que éstos “poseen una gran capacidad intelectual, son estructurados, cultos y pueden pensar, comunicarse y planificar de manera sistemática”. Posteriormente, el organismo aclara que “no hay un solo conjunto de atributos y conductas que sea universalmente eficaz para todos los tipos de estudiantes y ambientes de aprendizaje. Los docentes eficientes son personas competentes en diversos ámbitos” y sugiere la definición de perfiles o marcos de puesto para la docencia, bajo la premisa de que “son muy útiles para aclarar las expectativas de lo que los sistemas de formación magisterial y profesional deberían orientarse a lograr”. Con la definición de perfiles sucede algo interesante: al principio se maneja como una sugerencia, mientras que más adelante dicha medida se maneja como una prioridad para el desarrollo de políticas, la primera mencionada y referida como “desarrollo de perfiles profesionales aptos para homogeneizar la formación de los docentes, los estándares de desempeño y las necesidades de la escuela”, vinculados por lo tanto a los estándares para el aprendizaje de los alumnos. (OCDE, 2009, págs. 108, 126, 150, 229 y 250)

Así, el organismo no llega a dictaminar completamente qué o cómo es un docente calificado. Lo anterior podría responder a que la definición de estándares para la docencia no debería estar dentro del margen de acción de organismos internacionales o agentes externos a la escuela, sino de los docentes, directivos y figuras educativas en general y, en todo caso, debe constituir un esfuerzo coordinado o de trabajo colegiado entre las autoridades educativas competentes y los docentes.

Para el organismo resulta positivo que exista una definición de estándares, con el fin de “crear una comprensión coherente de lo que profesionalismo magisterial significa”, lo que redundaría en la confianza social hacia las escuelas y hacia la docencia. Tal idea se refuerza a partir de la pertinencia de una definición de lo que es un “buen maestro” para la instrumentación de procesos de evaluación docente. (OCDE, 2009, pág. 222) (OECD, 2009, pág. 11)

La definición que la OCDE maneja para los docentes calificados es un ejemplo de cómo el organismo recupera y valida ciertas maneras de proceder de los gobiernos locales a la vez que se involucra en diversos procesos, posiblemente con el fin de

mantenerse al margen y de no ser percibido como un agente impositivo, sin dejar de estar involucrado.

Como se puntualizó, la OCDE no realiza una selección de habilidades, conocimientos o saberes específicos para el ejercicio de la docencia, únicamente aborda superficialmente ciertos saberes teóricos que debería manejar un docente, saberes que se encuentran en su mayoría relacionados con la preparación pedagógica, conocimiento del currículo prescrito y de prácticas de enseñanza. Asimismo, valora la capacidad de aplicación de evaluación formativa y sumativa por parte de los docentes a los alumnos, para contribuir a su desenvolvimiento en la llamada sociedad del conocimiento. Es decir, se espera que los docentes cuenten con herramientas que les permitan tener funciones más amplias a las que desempeñaban anteriormente a nivel áulico, escolar e incluso comunitario (con padres de familia, principalmente). (OCDE, 2009, págs. 105-109) (OCDE, 2011a, pág. 45)

El organismo estipula que los cambios sociales han dado importancia y mayor presencia en las aulas a temáticas como la equidad de género o la incorporación y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y sobre todo han hecho hincapié en la integración de alumnos con necesidades especiales, lo cual incide directamente en la manera en que los docentes deben ejercer su profesión y pensar elementos como su función y preparación. Para la OCDE, mejorar la eficiencia y la equidad de la enseñanza depende de asegurar que los docentes estén altamente cualificados en las áreas temáticas mencionadas<sup>39</sup>. (OCDE, 2009, pág. 27) (OECD, 2009, pág. 3)

La OCDE indica que casi todos los países participantes en su el proyecto *Attracting, developing and retaining effective teachers* presentan inquietudes en torno de la posesión de los conocimientos y habilidades necesarios para cumplir con demandas actuales y poblaciones estudiantiles diversas por parte de los docentes (OCDE, 2009, pág. 35), pero ¿quién valida o debería validar la pertinencia de los saberes y la certificación de nuevos docentes?

El organismo menciona que los sistemas de certificación pueden ser variables y diferir en función de las diferentes entidades responsables, sean éstas las instituciones de educación superior, escuelas o universidades de docentes, organismos profesionales, organizaciones docentes, sindicatos o autoridades educativas. Tales entidades también

---

<sup>39</sup> *Highly skilled, well resourced.*

pueden encargarse de la renovación de dicha certificación en intervalos regulares. (OCDE, 2009, pág. 127 y 128)

### Formación inicial

Para el 2009, la OCDE señaló que en México, la cantidad de profesores y alumnos de programas de licenciatura en escuelas formadoras de docentes<sup>40</sup> había disminuido y que inscribirse a instituciones de educación magisterial era la segunda o tercer opción de los estudiantes en edad de cursar la educación superior. Dichos programas atraían regularmente a los alumnos con calificaciones más bajas. (OCDE, 2009, pág. 34) (OCDE, 2009b, pág. 35 y 36) (OCDE, 2010, pág. 70)

La OCDE reconoce un papel importante, por decir lo menos, de la formación inicial y ubica “lo que los docentes en formación aprenden y pueden hacer” como el que debería ser el punto central de las políticas. El organismo considera este rubro como una prioridad para el desarrollo de políticas, específicamente en lo referente a las siguientes acciones:

1. Hacer la formación magisterial inicial más flexible y reactiva.
2. Cambiar el énfasis en la formación magisterial inicial.
3. Mejorar las experiencias de prácticas de campo. (OCDE, 2009, pág. 150)

En virtud de lo anterior, la OCDE apunta que “es necesario elevar la calidad de la formación magisterial inicial” y que “será mejor que las instituciones de formación magisterial y otros programas de preparación para profesores se encarguen de cómo llegan a ese punto” (OCDE, 2009, págs. 104, 125-126).

De la misma manera en que la OCDE ofrece una definición de docentes calificados, también conceptualiza la formación profesional eficaz para los docentes. De acuerdo con el organismo, ésta debe ser continua, incluir capacitación, práctica y retroalimentación, tener una duración adecuada, así como dar apoyo y seguimiento. (OCDE, 2009, pág. 103)

Para la OCDE, la formación magisterial inicial —en términos de estructura, ingreso, duración y requerimientos para obtener una calificación docente— es ampliamente relevante, en tanto se ubica como uno de los factores que podrían ser determinantes en la

---

<sup>40</sup> Refiere a las Escuelas Normales, constituidas desde 1984 como instituciones de educación superior.

conformación de la docencia como una actividad atractiva, por lo que es importante que se lleven a cabo acciones que la mejoren.<sup>41</sup> (OCDE, 2009, pág. 92)

Aun cuando la OCDE considera que la formación inicial es sumamente importante, de acuerdo con la premisa de que “muchas habilidades se desarrollarán mejor una vez que las personas trabajen como docentes y no en la formación inicial”, para el organismo “podría ser más valioso proporcionar más recursos para mejorar la formación magisterial a lo largo de la carrera en vez de aumentar la duración de la formación inicial”. Aunado a ello, la OCDE menciona que “los docentes certificados de manera alternativa por lo general se desempeñan igual de bien que aquellos preparados en programas de educación magisterial tradicionales”. (OCDE, 2009, págs. 95, 110, 114-115)

Tales afirmaciones ponen en riesgo o mínimamente en entredicho la pertinencia de la existencia de instituciones creadas de manera *ex profesa* para la formación y certificación de docentes, como las Escuelas Normales en México. Además, el organismo agrega que los docentes que se forman de manera alternativa “necesitan una supervisión fuerte y un apoyo continuo para aumentar al máximo sus oportunidades de alcanzar el éxito”, tal afirmación sugiere que los docentes formados en instituciones especializadas en la formación docente deberían desempeñar de manera autónoma su profesión y alcanzarían mayormente resultados positivos. (OCDE, 2009, pág. 95)

Respecto a los programas de formación magisterial inicial, la OCDE tiene propuestas interesantes:

- Aumentar los elementos en común entre los diferentes niveles educativos, lo que posibilitaría elevar los requerimientos de acreditación con el fin de asegurar que éstos cumplan los estándares establecidos por la docencia.
- Recapacitar y mejorar habilidades de los docentes y ampliar la oferta con el fin de que las personas que la cursen tengan habilidades y calificaciones que les permitan desarrollar empleos alternativos a la docencia cuando ya no haya puestos disponibles.

---

<sup>41</sup> Únicamente se consideran los programas formales y no son obligatorios ni constituyen un estándar en todos los sistemas escolares participantes en el estudio de la OCDE.

- Ofrecer entrenamiento para la evaluación y el desarrollo de habilidades de investigación en los futuros docentes. (OCDE, 2009, págs. 96, 99 y 125) (OECD, 2009, pág. 17)
- Valorar y dar seguimiento a planes y programas de estudio de instituciones formadoras de docentes. (OCDE, 2009b, pág. 29)

La OCDE señaló en 2009 la importancia de aumentar la exigencia en el ingreso a programas de formación inicial, idea que después se concretaría en las siguientes recomendaciones, específicas para México:

- **Recomendación 2:** Atraer mejores candidatos docentes y elevar la exigencia en el ingreso a la profesión docente. (OCDE, 2010, pág. 82)
- **Recomendación 3:** Crear un sistema confiable de acreditación para todas las instituciones de formación inicial docente, desarrollar estándares específicos para formadores de docentes y establecer mecanismos de control de calidad más sólidos.<sup>42</sup> (OCDE, 2010, pág. 85)

#### Formación continua / desarrollo profesional

Las etapas de formación inicial, selección y contratación docente son apenas el inicio de las acciones necesarias para contar con un cuerpo docente calificado. La formación profesional se considera un medio para mejorar la calidad de los docentes y conservarlos en la docencia y se define por la OCDE como conjunto de “programas formales diseñados para mejorar las habilidades de enseñanza o las prácticas pedagógicas”. (OCDE, 2009, pág. 137 y 145)

La formación profesional puede o no ser obligatoria, variar en términos de modalidad y duración, ser proporcionada por diversos agentes, sean éstos universidades, institutos de formación magisterial, agencias estatales, las escuelas —con fondos específicos para organizar la formación continua—, capacitadores, investigadores, consultores, agencias no gubernamentales, consultores privados o empresas de capacitación.

El desarrollo profesional es sumamente importante para la OCDE, que considera fundamental su fortalecimiento y que establece como recomendación específica para México:

---

<sup>42</sup> En el caso de las Escuelas Normales públicas y privadas y otras instituciones de formación inicial, establecer sistemas de estándares rigurosos para acreditarlas.

- **Recomendación 7:** Construir un sistema sobresaliente de desarrollo profesional integral que combine las opciones de desarrollo basado en la escuela con los cursos que se ofrecen en el Catálogo Nacional de Formación Continua.<sup>43</sup> (OCDE, 2009, pág. 106)

La formación profesional de los docentes debe estar directamente asociada al desarrollo de la escuela, por lo que correspondería gestionarla en función de las necesidades de ésta, aunque en algunos países se busca que los docentes identifiquen sus propios requerimientos de desarrollo profesional y éstos sean atendidos. (OCDE, 2009a, pág. 49)

Para la OCDE, las prioridades para el desarrollo de políticas relacionadas con la formación profesional de los docentes son varias:

1. Considerar la formación de los docentes como un continuo.
2. Mejorar la selección para la formación magisterial.
3. Acreditar los programas de formación magisterial.
4. Certificar a los nuevos docentes.
5. Fortalecer los programas de inducción.
6. Integrar el desarrollo profesional a lo largo de la carrera. (OCDE, 2009, pág. 150)

En virtud de lo anterior, el organismo considera necesario apoyar con actividades de formación profesional la actualización, desarrollo y ampliación de conocimientos que los docentes debieron adquirir durante la formación inicial magisterial inicial, sobre todo ante la implementación de reformas educativas.

Durante el ejercicio de su profesión, los docentes (sobre todo los de nuevo ingreso) enfrentan diversas problemáticas en el desempeño de la profesión, ante lo que se plantea la instrumentación de la tutoría, llevada a cabo por parte de figuras como el director de la escuela o profesores de la misma,<sup>44</sup> como esfuerzos importantes con el fin de reducir el abandono. Los tutores deberían ser los encargados de proporcionar apoyo en el trabajo a los docentes y quienes diagnostiquen los puntos débiles en su conocimiento de asignaturas, estrategias de gestión de aula y procesos pedagógicos en general. Una condición de la tutoría

---

<sup>43</sup> Dicho catálogo no se encuentra actualizado ni vigente, lo que da cuenta de la expiración y necesidad de reformulación de las recomendaciones, si éstas se consideraran en acciones actuales.

<sup>44</sup> Éstos pueden ser remunerados por la labor de tutoría mediante tiempo libre, compensaciones anuales o inmediatas de sueldo.

es que los docentes que la ejercen deberían estar familiarizados con las estructuras profesionales y no deberían limitarse a ser una figura de apoyo emocional o pragmático. A la vez, la tutoría resulta ventajosa para los docentes que la ejercen, al beneficiarse de la experiencia misma por constituir una oportunidad para reflexionar sobre sus experiencias y creencias en torno de la docencia y motivarlos a continuar con el desarrollo de la profesión. (OCDE, 2009, págs. 131, 135, 136 y 139)

Además de lo anterior, la OCDE propone el correcto diseño de programas de inducción y apoyo a la función, entendidos como:

Programas organizados para apoyar y supervisar a los docentes al principio de su carrera, por lo general incluyen apoyo especialmente diseñado para proporcionar orientación, asistencia y asesoría a los nuevos docentes y puede también incluir capacitación obligatoria que podría servir para confirmar su nombramiento.<sup>45</sup>

(OCDE, 2009, pág. 133)

Existen dos tipos de programas de apoyo:

- Intensivos: brindan instrucción durante un largo periodo, en combinación con la formación y el tiempo libre tanto para los instructores como para los nuevos docentes.
- Poco intensivos: proporcionan orientación formal en eventos individuales o de baja frecuencia, cuestan menos, tienen resultados más pobres. (OCDE, 2009, pág. 136)

La mayoría de los programas de inducción, sean intensivos o poco intensivos, se encuentran orientados a los docentes de nuevo ingreso o que han trabajado menos de dos años, sin embargo, la OCDE señala que también debería considerarse a los docentes que regresan a ejercer la profesión tras una licencia o a aquellos que cambiaron de centro de trabajo, comunidad, ambiente o distrito (OCDE, 2009, pág. 137). Si lo anterior pudiera llevarse a cabo en términos de recursos económicos y humanos sería ampliamente benéfico, aunque sería necesario tener seguridad de que las estadísticas de cambios y nuevos ingresos lo sustenten.

---

<sup>45</sup> Únicamente se consideran los programas formales y no son obligatorios ni constituyen un estándar en todos los sistemas escolares participantes en el estudio de la OCDE.



La OCDE reconoce que la calidad y el contenido de los programas puede variar ampliamente y señala la importancia de que los programas de formación profesional estén orientados al desarrollo de habilidades de gestión y liderazgo de los docentes. Es recomendable la definición de programas de formación individualizados para los docentes. (OCDE, 2009, pág. 131) (OCDE, 2009a, pág. 49)

Parece importante para la OCDE la idea de “cohesión”, puesto que considera que la formación profesional se encuentra fragmentada y a menudo no se relaciona con la práctica de la enseñanza y carece de intensidad y seguimiento. Ante lo anterior, propone que las etapas de la formación inicial, de inducción y de formación profesional de los docentes estén vinculadas con el fin de crear experiencias de aprendizaje y de desarrollo coherentes en los docentes. No sólo eso, al organismo también le interesa que las instituciones de formación magisterial tengan una participación directa y continua con los docentes durante sus etapas iniciales y que las oportunidades de inducción y formación profesional sean de calidad. (OCDE, 2009, págs. 104, 136 y 137), (OCDE, 2009a, pág. 50)

Sin embargo, pareciera diluirse la importancia que el organismo concede a la formación profesional de los docentes al contar con poca información acerca de sus efectos en los resultados de los estudiantes (OCDE, 2009, pág. 147). Como se observa, este elemento se encuentra nuevamente supeditado a los estudiantes y no a las necesidades o los intereses de los docentes.

En el caso específico de México, la OCDE apunta que desde 1995 se han realizado programas dirigidos a mejorar las capacidades de los docentes,<sup>46</sup> sin embargo, para el momento de la publicación del documento, los resultados de éstos “no estaban a la altura de las expectativas”, por lo que se propone analizar los factores que inciden en desarrollo de los docentes y ofrecer “programas sólidos de desarrollo profesional continuo basado en las necesidades de las escuelas donde trabajen”. (OCDE, 2009b, pág. 6) (OCDE, 2010, pág. 63)

El organismo aporta una serie de estadísticas respecto al avance de dichos programas y retoma estrategias contenidas en documentos normativos como el Plan Sectorial de Educación (SEP, 2007) relacionadas con los sistemas de formación continua, superación profesional y actualización de docentes. (OCDE, 2009b, pág. 19)

---

<sup>46</sup> Específicamente menciona el Programa Nacional de Carrera Magisterial (1992) y el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP, 1994)

## Evaluación docente

La OCDE señala la importancia de contar con información fundamental sobre la calidad de los docentes y ponerla al servicio de los estudiantes, sus padres de familia y comunidades. Nótese que no se explicita la importancia de poner la información a disposición de los propios docentes, quienes son los sujetos de la evaluación. (OECD, 2009, pág. 22)

A partir de lo anterior y, con el fin de “conciliar demandas por la educación de calidad”, el organismo propone la institucionalización de procesos sistemáticos, rigurosos, regulares, continuos, coherentes, bien fundamentados y significativos de evaluación y monitoreo del desempeño docente, de tipo formativos<sup>47</sup> y sumativos. Dichos procesos deben incluir indicadores precisos y transparentes. (OCDE, 2011a, pág. 34) (OECD, 2009, pág. 3 y 22) (OCDE, 2009b, pág. 5) (OCDE, 2010, pág. 13)

Lo anterior, en virtud de que “muchos aspectos importantes de la calidad docente no son evidenciados por los indicadores comúnmente utilizados como las calificaciones, la experiencia y las pruebas de habilidad académica”, lo que genera desconfianza de parte de los docentes, quienes pueden llegar a percibir que su desempeño se juzga de manera injusta e impuesta a través de la aplicación de mediciones de factores ajenos. (OCDE, 2009, págs. 31, 89, 221 y 236) (OCDE, 2009a, pág. 48 y 112) (OCDE, 2011a, pág. 28 y 29)

Para el organismo es claro que “varios países parecen carecer de una base sólida” de evaluación docente y que los “docentes de escuelas públicas no son evaluados sobre una base regular”, lo que puede hacer pensar a los docentes que su trabajo no es importante. En función de lo anterior, la evaluación regular debe realizarse de manera rutinaria y debe estar integrada por completo a la vida profesional de los docentes y enmarcarse en las responsabilidades y estándares del desempeño acordados por la profesión. (OCDE, 2009, pág. 235)

El organismo es especialmente enfático en la relevancia de la evaluación docente, por lo que ofrece gran cantidad de información en torno de ésta. A continuación se presentan los rasgos más importantes de los objetivos, mecanismos, criterios, fuentes de información, agentes involucrados y advertencias que la OCDE documenta y refiere para los gobiernos locales, así como un apartado relativo a la evaluación docente en México.

---

<sup>47</sup> Para el caso de México, la evaluación debe ser formativa en sus primeros años.

## Objetivos

Es importante que los objetivos de la evaluación docente se encuentren claramente definidos.

La OCDE señala diversos fines que motivan la idea de la evaluación docente:

- Conformación de la docencia como una profesión rica en conocimientos. (OECD, 2009, pág. 7)
- Identificación de prioridades de formación profesional.
- Desarrollo de planes de formación profesional continua para la mejora
- Desarrollo de políticas educativas. (OECD, 2009, pág. 19)
- Reconocimiento, incentivación, motivación y recompensa apropiados del trabajo.
- Obtención de puestos definitivos.
- Desarrollo de las escuelas como comunidades de aprendizaje profesional. (OECD, 2009, pág. 22)
- Promoción.
- Retroinformación / retroalimentación regular. (OECD, 2009, pág. 3)
- Renovación de certificaciones.
- Uso formativo y sumativo de resultados. (OECD, 2009, pág. 19)
- Mejoramiento de la función y la práctica docente. (OCDE, 2009, págs. 150, 220, 221, 235 y 236) (OECD, 2009, pág. 7)
- Rendición de cuentas a diversos niveles (sujeto, escuela, entidad federativa, país). (OCDE, 2011a, pág. 21)
- Mejoramiento de los resultados de los estudiantes. (OECD, 2009, págs. 3, 4)

## Mecanismos

Los mecanismos deben pilotarse y estar correctamente diseñados, algunos pueden ser:

- Pruebas.
- Autoevaluación docente.
- Observación de clase y retroinformación regular.
- Evaluación informal de colegas.
- Autoevaluación de la escuela.
- Indicadores de desempeño.

## Crterios

La evaluación docente generalmente considera los siguientes criterios: (OCDE, 2009, pág. 150 y 212)

- Planificación y preparación de clases. (OECD, 2009, pág. 13)
- Ambiente en clase.
- Responsabilidades profesionales.
- Conocimientos de asignaturas.
- Conocimientos pedagógicos.
- Niveles de formación continua.

## Fuentes de información

Las fuentes de información normalmente utilizadas son:

- Entrevistas a docentes y conversaciones estructuradas.
- Documentación preparada sobre el docente.
- Portafolios.
- Encuestas.
- Mediciones del desempeño de los estudiantes. (OECD, 2009, pág. 11)

## Agentes involucrados

El organismo apunta que es importante que los actores involucrados en la evaluación docente tengan un claro entendimiento de sus responsabilidades dentro del proceso. Los niveles de responsabilidad varían de acuerdo al grado de involucramiento de los agentes, en algunos casos implica la instrumentación de evaluación y en otros la rendición de cuentas (OECD, 2009, pág. 7). Entre los agentes involucrados, se encuentran:

- Autoridades educativas.
- Padres de familia y comunidad escolar.
- Directivos y personal de alto nivel. (OCDE, 2009, pág. 220)
- Colegas experimentados. (OCDE, 2009, pág. 235)

## Advertencias

El organismo, de la misma forma en que emite recomendaciones a los gobiernos locales, también genera una suerte de advertencias que, por lo menos, deberían ser conocidas por éstos. Dentro de dichas recomendaciones, el organismo señala algunas implicaciones negativas de la evaluación del desempeño en escuelas, es decir, de la instrumentación de

procesos de evaluación para elevar el valor agregado de las escuelas. Tales implicaciones, por ser consideradas riesgos de la evaluación en general, se utilizarán como posibles implicaciones para la evaluación del desempeño docente.

Los resultados indeseados surgen cuando “la medición tiene tanto un gran impacto en los actores como se centra en un aspecto escolar que no refleje el propósito y objetivos verdaderos o generales de las escuelas” (OCDE, 2011a, págs. 35, 36 y 64) (OCDE, 2010, pág. 60). Entre las advertencias, figuran:

- Manipulación de resultados.
- Distorsión de información como autoprotección.
- Sanciones fuertes a docentes.
- Perversión de intencionalidad de incentivos.
- Definición estrecha de evaluación.
- Centralización de asignaturas específicas.
- Medición imprecisa del desempeño escolar.
- Mayor acento en las materias incluidas en la evaluación del desempeño.
- Percepción de estigmatización derivada del proceso.

La OCDE identifica como un reto la comprensión y consideración de la complejidad de los elementos asociados a la evaluación docente, por lo que recomienda el diseño y gobierno de un marco de evaluación docente contextualizado y orientado a la consecución de los objetivos de la enseñanza, cuyo desarrollo dependerá tanto de las prácticas escolares como del grado de autonomía escolar y la presencia de una cultura de evaluación. (OECD, 2009, pág. 7)

Es importante que dicho marco contemple los siguientes aspectos principales:

<b>Tabla 3. Aspectos de un marco conceptual de evaluación docente.</b>		
<b>Aspecto</b>	<b>Descripción</b>	<b>Alcance</b>
¿A quién?	Unidad evaluada	Señala al sujeto de evaluación, en este caso, al docente individual. Se señala la unidad individual como óptima, en tanto el sujeto asume la responsabilidad de su desempeño. Asimismo, la OCDE señala que los incentivos “hacen converger los intereses y las conductas de los docentes con las metas institucionales”. (OCDE, 2009d, pág. 79)
¿Por quién?	Capacidad de evaluar y usar retroalimentación	Contempla la preparación para evaluar, ser evaluado, usar los resultados de evaluación y elegir los grupos que llevarán a cabo la evaluación (evaluadores).
¿Qué?	Aspectos evaluados	Focaliza la actividad central de enseñar, cubre áreas como la planificación y preparación, el ambiente del aula y la instrucción por sí misma.
¿Cómo?	Tecnología de evaluación	Refiere metodología, instrumentos, criterios y estándares, propósitos, conocimiento y habilidades usados en un modelo específico de evaluación.
¿Para qué?	Propósitos	Engloba los objetivos de un proceso de evaluación particular y los mecanismos designados para asegurar que los resultados de la evaluación sean usados de tal manera que los objetivos sean alcanzados.
¿Con quién?	Agentes involucrados	Comprende el involucramiento de agentes como padres de familia, estudiantes, líderes escolares, agrupaciones docentes, administradores educativos y hacedores de políticas en el desarrollo e implementación de la evaluación.
Elaboración propia, a partir de (OECD, 2009, págs. 3, 4 y 5)		

Los seis elementos descritos no son los únicos que deben considerarse al momento del establecimiento del marco de evaluación docente, también deben contemplarse de forma no aislada diversos factores a nivel sociedad, sistema educativo y escuela, por tener influencia en el diseño de políticas. La OCDE señala que, de no haber un entendimiento de los factores involucrados y sus posibles impactos, existe el riesgo de desarrollar enfoques ineficaces de evaluación docente. (OECD, 2009, pág. 4)

De manera reiterada, la OCDE señala como desafiante el establecimiento de procedimientos efectivos de evaluación docente, particularmente en lo que refiere a los siguientes elementos:

- Exactitud de las mediciones.
- Inclusión de todas las dimensiones de lo que quiere medirse.
- Consistencia con las metas de los ejercicios de retroalimentación.
- Adaptabilidad a las necesidades de los actores que utilizarán los resultados.
- Rentabilidad.
- Factibilidad. (OECD, 2009, pág. 11)
- Posesión de adecuadas competencias y habilidades por parte de evaluadores y evaluados. (OECD, 2009, pág. 17)
- Definición de responsabilidades.
- Respaldo, validación y consenso con los docentes. (OCDE, 2011, pág. 85)

Finalmente, la OCDE parece estar consciente de las inercias y resistencias que deben vencerse en el proceso de institucionalización de la evaluación docente, por lo que menciona que el marco diseñado debe establecer estrategias para dirigir las tensiones entre los típicos propósitos de mejora y la rendición de cuentas.<sup>48</sup>

#### Evaluación docente en México

La OCDE explícitamente recomienda a México elaborar un sistema integral de evaluación de docentes en servicio cuya implementación sea reflexiva y cuidadosa, que se encuentre alineado con el marco propuesto por el mismo organismo. (OCDE, 2011, pág. 83)

En ese sentido, se realizaron dos recomendaciones específicas para México:

- **Recomendación 4:** Revisar, mejorar y ampliar mecanismos de diagnóstico que determinan si los candidatos a docentes y los docentes en servicio están listos para enseñar. (OCDE, 2010, pág. 91)
- **Recomendación 8:** Desarrollar e instrumentar un sistema riguroso de evaluación docente enfocado en la mejora docente<sup>49</sup>. (OCDE, 2010, pág. 110)

---

<sup>48</sup> *Accountability*.

<sup>49</sup> Actualmente el *slogan* del INEE *Evaluar para mejorar*, coincide con el nombre corto de recomendación en *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. (OCDE, 2010, pág. 13)

La recomendación 8 se desarrolla con mayor profundidad en diversos documentos de 2010, cuando la OCDE reitera la propuesta del “diseño de un sistema integral de evaluación de maestros en servicio en México” que no opere de manera aislada en relación con las demás recomendaciones antes mencionadas y marca como una condición para que lo anterior pueda darse, el atravesar por un proceso largo y trascendente en términos de periodos gubernamentales mediante el establecimiento de un acuerdo entre todos los interesados, particularmente con los docentes. (OCDE, 2010a, págs. 2, 39 y 40)

La OCDE recupera diversas experiencias de evaluación docente a nivel global y local, en el caso de México señala los siguientes ejemplos:

- 2004 - 2005: Exámenes Nacionales para Maestros en Servicio (ENAMS). (OCDE, 2009c, pág. 22)
- Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes.
- Examen Nacional de Conocimientos, Habilidades y Competencias Docentes. (OCDE, 2012, págs. 41, 42)

La OCDE menciona la importancia de que los siguientes actores apoyen el proceso de evaluación docente:

- Autoridades educativas federales y estatales.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).
- Académicos.
- Docentes prestigiados en lo individual.
- Líderes de la sociedad civil. (OCDE, 2010a, pág. 3)

Desde el 2010, la OCDE contempló la posibilidad de oposición a la evaluación docente, por lo que propuso los siguientes pasos de instrumentación:

1. **Realizar labor de convencimiento**, para la creación de un sistema de evaluación.
2. **Crear un marco de evaluación**, con estándares para la enseñanza, mediciones válidas del desempeño, un sistema de administración de datos y evaluadores competentes formados.
3. **Preparar a las escuelas**, a través de la formación de los directores y docentes en el sistema de evaluación y el aseguramiento del acceso a la



retroalimentación y mejoramiento e implementación de un plan de comunicación para docentes y directivos.

4. **Diseñar un programa piloto**, para poner a prueba el diseño, los instrumentos y los evaluadores.
5. **Implementar plenamente el sistema**, aplicar consecuencias a la evaluación.
6. **Monitorear y evaluar**, a través de la definición de indicadores, el establecimiento de líneas base y la definición de fuentes y procesos de información. (OCDE, 2010a, págs. 23-38)

En relación con los seis aspectos que se identificaron como relevantes para el desarrollo de un marco de evaluación docente, la OCDE recomienda para México considerar únicamente cuatro:

- Para qué evaluar.
- Qué evaluar.
- A quién se debe evaluar.
- Cómo evaluar. (OCDE, 2012, pág. 114)

Para el año 2012, el equipo de la OCDE había realizado visitas en México, que arrojaron diversas conclusiones, entre éstas que en México “se tenía una visión estrecha de la evaluación”, que no se había logrado instrumentar un marco integral de evaluación, ya que “como en muchos otros países de la OCDE, en México, los diferentes componentes de la evaluación se han desarrollado de forma independiente a través del tiempo y en la actualidad no se cuenta con un documento de políticas acerca del marco general de evaluación (OCDE, 2012, págs. 52-54, 57). En virtud de lo anterior, la OCDE recomendó en el mismo año “consolidar la evaluación de los maestros: con base en lo que se ha logrado y avanzado, con una visión a mediano plazo”. (OCDE, 2012, pág. 130)

El organismo emitió diversas recomendaciones muy específicas derivadas de las 8 anteriormente referidas, con el fin de lograr llevar a cabo la evaluación docente. Asimismo, generó una serie de “aspiraciones”<sup>50</sup> que abordaron la temporalidad en que deberían ser atendidos cada uno de los pasos antes descritos, dentro de éstas, sobresale la

---

<sup>50</sup> El organismo utiliza la forma “esperamos que...”

siguiente: “esperamos que para fines de [la] administración<sup>51</sup> se aprueben disposiciones de ley para el establecimiento de un sistema integral de evaluación de maestros en servicio”. (OCDE, 2010a, pág. 40) (OCDE, 2011)

Se infiere que tales disposiciones se materializaron en la LGSPD, publicada antes del término del primer año de la administración siguiente a la referida por la OCDE, el 11 de septiembre de 2013.

En este apartado fueron descritas las dos categorías de análisis empleadas en el presente trabajo, que a su vez fueron desarrolladas desde la información aportada por la OCDE y sistematizadas para su comprensión. En el siguiente apartado serán revisados los puntos de convergencia entre las recomendaciones puntuales del organismo (vertidas en los documentos revisados) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013).

---

<sup>51</sup> Se refiere al sexenio comenzado en 2006 y finalizado en 2012, encabezado por Felipe Calderón Hinojosa.

### Convergencias entre las recomendaciones de la OCDE y la LGSPD

Como se mencionó anteriormente, diversos autores han afirmado la existencia de una relación entre gobiernos locales y diversos organismos internacionales, en este caso, la OCDE, para Aurora Loyo, existe una clara convergencia en materia de educación entre las orientaciones del gobierno federal y las de los organismos internacionales, tanto en materia económica como en educación” (Política educativa y actores sociales, 2010, pág. 190). Por su parte, Alma Maldonado apunta que algunos organismos internacionales ejercen una influencia relevante en las políticas educativas. (Maldonado Maldonado, 2000, pág. s/p)

Por otro lado, Alberto Arnaut, menciona que la influencia que la OCDE ejerce sobre las políticas educativas se hace tangible mediante la producción de información que da cuenta de diversos elementos de algunos sistemas educativos. (Arnaud & Giorguli, Introducción general, 2010, pág. 30). Hugo Aboites también aborda la influencia de algunos organismos internacionales e identifica a la evaluación como el principal instrumento de impacto de la OCDE. (Aboites, 2012, págs. 56-59)

En función de lo anterior y, con el fin de mostrar las convergencias entre las recomendaciones de la OCDE respecto a la temática docente en México y la Ley General del Servicio Profesional Docente, durante las fases de análisis descritas con anterioridad y a partir de la información acumulada y sistematizada, tanto de los documentos OCDE, como los planteamientos emanados de la discusión académica, fue construido el siguiente cuadro comparativo (p. 90 y ss.):

**Cuadro comparativo 1. Recomendaciones de la OCDE y LGSPD.**

<b>Recomendación</b>	<b>Presencia en LGSPD</b>
<p>1. Definir la enseñanza eficaz: México necesita definir claramente los estándares docentes para que la profesión y la sociedad sepan cuáles son el conocimiento, las habilidades y los valores centrales asociados a una enseñanza eficaz. (OCDE, 2010)</p>	<p>Artículo 2. Esta Ley tiene por objeto:</p> <p>II. Establecer los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente.</p> <p>Artículo 4. Para los efectos de la presente Ley se entenderá por:</p> <p>XVII. Marco General de una Educación de Calidad: Al conjunto de perfiles, parámetros e indicadores que se establecen a fin de servir como referentes para los concursos de oposición y la evaluación obligatoria para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio, con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación;</p> <p>XXI. Perfil: Al conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el aspirante a desempeñar un puesto o función, descrito específicamente. (DOF, 2013)</p>
<p>2. Atraer mejores candidatos docentes: Si se busca que la docencia en México adquiera el estatus de una profesión de alto nivel, el primer paso a dar es mejorar la calidad de los candidatos en las instituciones de formación inicial docente, especial pero no exclusivamente, en las escuelas Normales. (OCDE, 2010)</p>	<p>Vigésimo Primero. El artículo 24 de la presente Ley entrará en vigor para la Educación Básica a los dos años siguientes a su publicación en el Diario Oficial de la Federación, entre tanto, las convocatorias para concursos de oposición para el Ingreso a la Educación Básica serán sólo para los egresados de las Normales y sólo en el caso de que no se cubran las vacantes mediante</p>

	dichos concursos, se emitirán convocatorias públicas abiertas. (DOF, 2013)
3. Fortalecer la formación inicial docente: Las Normales públicas y privadas y otras instituciones de formación inicial docente necesitan mejorar sustancialmente si pretenden ser el principal medio del país para preparar a sus docentes. El primer paso debe ser establecer un sistema de estándares rigurosos para acreditar a todas las Normales y demás instituciones de formación inicial. (OCDE, 2010)	Vigésimo Segundo. La Secretaría [de Educación Pública] formulará un plan integral para iniciar a la brevedad los trabajos formales, a nivel nacional, de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas a efecto de asegurar la calidad en la educación que imparta y la competencia académica de sus egresados, así como su congruencia con las necesidades del sistema educativo nacional. (DOF, 2013)
4. Mejorar la evaluación inicial docente: México debe desarrollar y mejorar el Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes; continuar la introducción del uso de instrumentos más auténticos basados en el desempeño para medir el conocimiento y las habilidades de los docentes; también mejorar la estructura de gobernanza de estos mecanismos y en particular la operación del Organismo de Evaluación Independiente con Carácter Federalista (OEIF), buscando consolidar una estrategia más eficiente a largo plazo. (OCDE, 2010)	Artículo 7. En materia del Servicio Profesional Docente, para la Educación Básica y Media Superior, corresponden al Instituto [para la Evaluación de la Educación] las atribuciones siguientes: III. Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las Autoridades Educativas, (...), para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio Profesional Docente en la educación obligatoria, en los aspectos siguientes:  La evaluación para el Ingreso al servicio docente, así como para la Promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los

	<p>conocimientos y capacidades que correspondan. (DOF, 2013)</p> <p>Artículo 8. En el ámbito de la Educación Básica corresponden a las Autoridades Educativas Locales las atribuciones siguientes:</p> <p>XIV. Administrar la asignación de plazas con estricto apego al orden establecido con base en los puntajes obtenidos de mayor a menor, de los sustentantes que resultaron idóneos en el concurso. Podrán asignarse para el inicio del ciclo escolar o en el transcurso de éste cuando se generen vacantes que la autoridad determine que deban ser ocupadas.</p>
<p>5. Abrir todas las plazas docentes a concurso: Todas las plazas docentes (incluyendo las vacantes) deben abrirse a concurso, pues algunas son asignadas actualmente por una comisión mixta y otras a través del examen de acreditación (Concurso). El sistema de asignación de docentes a escuelas, actualmente basado en la preferencia del docente, se debe mejorar para que exista una mayor concordancia entre el tipo de escuelas y los docentes. El Sistema de Corrimiento debe ser respetado y mejorado. (OCDE, 2010)</p>	<p>Artículo 21. El Ingreso al Servicio en la Educación Básica (...) que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados, se llevará a cabo mediante concursos de oposición, preferentemente anuales, que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias, con sujeción a los términos y criterios siguientes:</p> <p>b) Las convocatorias describirán el perfil que deberán reunir los aspirantes; las plazas sujetas a concurso; los requisitos, términos y fechas de registro; las etapas, los aspectos y métodos que comprenderá la evaluación; las sedes de aplicación; la publicación de resultados; los criterios para la asignación</p>

	<p>de las plazas, y demás elementos que la Secretaría estime pertinentes. En su caso, las convocatorias describirán los perfiles complementarios autorizados por la Secretaría. (DOF, 2013)</p>
<p>6. Crear períodos de inducción y prueba: Como los primeros años de práctica son clave para la calidad docente, y como existe una preocupación sobre la formación y la selección inicial docentes, es importante implementar un primer período formal de inducción, con apoyo sustancial para todos los docentes principiantes (incluyendo aquellos que no tienen plazas permanentes), y un segundo período de prueba en el que se espera que los docentes principiantes sean capaces de demostrar en la práctica que pueden favorecer realmente el aprendizaje del estudiante y hacerse cargo de otros aspectos de su papel como docentes. (OCDE, 2010)</p>	<p>Artículo 41. El Nombramiento como Personal Docente con Funciones de Asesoría Técnica Pedagógica será considerado como una Promoción. La selección se llevará a cabo mediante concurso de oposición de conformidad con lo señalado en el Título Segundo, Capítulo IV de esta Ley. El personal seleccionado estará sujeto a un periodo de inducción con duración de dos años ininterrumpidos, a cursos de actualización profesional y a una evaluación para determinar si cumple con las exigencias propias de la función. Durante el periodo de inducción el personal recibirá Incentivos temporales y continuará con su plaza docente. En caso de que acredite la suficiencia en el nivel de desempeño correspondiente al término del periodo de inducción, la Autoridad Educativa u Organismo Descentralizado otorgará el Nombramiento Definitivo con la categoría de Asesor Técnico Pedagógico prevista en la estructura ocupacional autorizada. El personal que incumpla este periodo de inducción, con la obligación de evaluación</p>

	<p>o cuando en ésta se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño correspondiente, volverá a su función docente en la Escuela en que hubiere estado asignado. (DOF, 2013)</p> <p>Artículo 69. El Personal Docente (...) en la Educación Básica (...), conforme a esta Ley, las obligaciones siguientes:</p> <p>II. Cumplir con el periodo de inducción al Servicio y sujetarse a la evaluación que para dichos efectos refiere esta Ley. (DOF, 2013)</p>
<p>7. Mejorar el desarrollo profesional: Actualmente, las opciones de desarrollo profesional se encuentran dispersas entre diversos proveedores y organizaciones, y los docentes señalan que los cursos no siempre responden a sus necesidades. Muchos docentes financian sus propias opciones más allá de los cursos que ofrecen el gobierno o los estados. La oferta de desarrollo profesional debe diversificarse y hacerse más coherente y relevante para las necesidades de las escuelas. El esfuerzo actual por aumentar la importancia del Catálogo Nacional debe prolongarse, así como deben ser ampliadas y apoyadas las oportunidades de desarrollo profesional basado en las necesidades de la escuela. (OCDE, 2010)</p>	<p>Artículo 8. En el ámbito de la Educación Básica corresponden a las Autoridades Educativas Locales las atribuciones siguientes:</p> <p>VIII. Ofrecer programas y cursos gratuitos, idóneos, pertinentes y congruentes con los niveles de desempeño que se desea alcanzar, para la formación continua, actualización de conocimientos y desarrollo profesional del Personal Docente (...);</p> <p>Artículo 13. El Servicio Profesional Docente tiene los propósitos siguientes:</p> <p>IV. Estimular el reconocimiento de la labor docente mediante opciones de desarrollo profesional;</p> <p>Artículo 36. Las promociones a que se refiere este Capítulo deberán incluir los criterios siguientes:</p> <p>III. Ofrecer mecanismos de acceso al desarrollo profesional.</p>



Artículo 45. El Personal Docente y el Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión que destaque en su desempeño y, en consecuencia, en el cumplimiento de su responsabilidad, será objeto del Reconocimiento que al efecto otorgue la Autoridad Educativa u Organismo Descentralizado. Los programas de Reconocimiento para docentes en servicio deben:

III. Ofrecer mecanismos de acceso al desarrollo profesional.

Artículo 59. El Estado proveerá lo necesario para que el Personal Docente y el Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en servicio tengan opciones de formación continua, actualización, desarrollo profesional y avance cultural. Para los efectos del párrafo anterior, las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados ofrecerán programas y cursos. En el caso del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección los programas combinarán el Servicio de Asistencia Técnica en la Escuela con cursos, investigaciones aplicadas y estudios de posgrado. Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados podrán suscribir convenios de colaboración con instituciones dedicadas a la formación pedagógica de los profesionales de la

	<p>educación e instituciones de educación superior nacionales o extranjeras, para ampliar las opciones de formación, actualización y desarrollo profesional.</p> <p>Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados estimularán los proyectos pedagógicos y de desarrollo de la docencia que lleven a cabo las organizaciones profesionales de docentes.</p> <p>Artículo 60. La oferta de formación continua deberá:</p> <p>IV. Responder, en su dimensión regional, a los requerimientos que el personal solicite para su desarrollo profesional;</p> <p>(...) Las acciones de formación continua, actualización y desarrollo profesional se adecuarán conforme a los avances científicos y técnicos.</p> <p>Artículo 61. Para el desarrollo profesional de los docentes, las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados establecerán periodos mínimos de permanencia en las escuelas y de procesos ordenados para la autorización de cualquier cambio de Escuela. Asimismo, podrán suscribir convenios para atender solicitudes de cambios de adscripción del personal en distintas entidades federativas. (DOF, 2013)</p>
<p>8. Evaluar para ayudar a mejorar: México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares.</p>	<p>Artículo 4. Para los efectos de la presente Ley se entenderá por:</p>

<p>Un sistema puramente formativo en sus primeros años, acompañado de un adecuado. (OCDE, 2010)</p>	<p>XVII. Marco General de una Educación de Calidad: Al conjunto de perfiles, parámetros e indicadores que se establecen a fin de servir como referentes para los concursos de oposición y la evaluación obligatoria para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio, con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación;</p> <p>Artículo 7. En materia del Servicio Profesional Docente, para la Educación Básica y Media Superior, corresponden al Instituto las atribuciones siguientes: I. Definir los procesos de evaluación a que se refiere esta Ley y demás disposiciones aplicables;</p> <p>II. Definir, en coordinación con las Autoridades Educativas competentes, los programas anual y de mediano plazo, conforme a los cuales se llevarán a cabo los procesos de evaluación a que se refiere la presente Ley. (DOF, 2013)</p>
---	--

El *cuadro* comparativo (p. 90 y ss.) tuvo como fin la aportación de insumos para someter a análisis el siguiente supuesto de investigación:

*Existe una relación directa entre las recomendaciones u orientaciones para la acción en políticas educativas relacionadas con la figura docente, vertidas en los documentos de la OCDE producidos entre los años 2008 y 2012 y el contenido de la LGSPD (2013).*

Como puede observarse en el cuadro comparativo (p. 90 y ss.), existe evidencia del uso de terminología empleada por la OCDE en sus documentos en las políticas educativas locales, específicamente en la legislación, particularmente en la LGSPD. Tal

incorporación del discurso de la OCDE se ve reflejada en la creación de la Ley citada y en la redacción de algunos de sus artículos, especialmente en los que se encuentran en el cuadro comparativo presentado anteriormente (p. 90 y ss.).

La influencia de la OCDE no se limita a la creación de leyes o incorporación de sus preceptos en normativas ya existentes; repercute en la instauración del mismo Servicio Profesional Docente como marco para la evaluación e incentivación de los docentes. Asimismo, el impacto del organismo trascendió al otorgamiento de autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

En virtud de lo anterior, se concluye que existe una influencia directa, sistemática y explícita de la OCDE en el diseño de políticas educativas en México, evidenciada a partir del uso de términos e incorporación de recomendaciones en la Ley General del Servicio Profesional Docente.

En el presente apartado fueron retomados planteamientos de Loyo, Maldonado, Arnaut y Aboites que afirman la relación de algunos organismos internacionales y gobiernos locales, así como la influencia que tiene la OCDE en la creación de políticas educativas locales. Finalmente, fueron mostrados los puntos de convergencia entre recomendaciones puntuales del organismo antes citado y la Ley General del Servicio Profesional Docente. A continuación, se presentarán las conclusiones generales del presente trabajo.

## Conclusiones generales

A continuación se presentan las conclusiones del trabajo, mismas que fueron organizadas en los siguientes 5 subapartados, con el fin de simplificar su lectura e identificarlas en temáticas específicas:

- Sobre la estructura de los documentos OCDE y el funcionamiento de sus recomendaciones.
- Sobre las preocupaciones abordadas por la OCDE.
- Sobre la información que aporta la OCDE.
- Sobre las fuentes de información manejadas por la OCDE.
- Sobre la relación entre la OCDE y el gobierno mexicano.

### 1. Sobre la estructura de los documentos OCDE y el funcionamiento de sus recomendaciones

Los documentos de la OCDE tienen la siguiente estructura:

1. *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*, contiene todas las premisas y recomendaciones que a lo largo de los documentos posteriores fueron reforzadas y es la fuente principal del presente trabajo. Como se dijo anteriormente, este documento tuvo su origen en el proyecto más importante en lo referente a políticas magisteriales. (OCDE, 2009)

2. *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica*, retoma elementos y utiliza los contenidos del documento *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes* para señalar de qué manera los directivos escolares pueden contribuir a la atención de prioridades identificadas y de qué manera los docentes pueden llevar a cabo acciones de liderazgo escolar, así como las implicaciones de esta medida. (OCDE, 2009a)

3. *La medición del aprendizaje de los alumnos. Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas*, refuerza algunas ideas contenidas en (OCDE, 2009) referentes a la importancia de los docentes en el aprendizaje estudiantil y a la necesidad de instrumentación de procesos de evaluación validados por docentes en su calidad de miembros de las escuelas, así como la rendición de cuentas y la comprensión y análisis de la información de estas evaluaciones por parte de los docentes, con el fin de mejorar y aumentar el valor agregado de ciertas escuelas, cuyo funcionamiento incentive el trabajo docente. (OCDE, 2011a)

4. *Teacher Evaluation. A Conceptual Framework and examples of Country Practices*, aborda de manera general la necesidad e implicaciones del diseño e institucionalización de procesos de evaluación docente que, mediante el aseguramiento de la calidad de los docentes, mejore la confianza y percepción de éstos en la comunidad escolar. (OECD, 2009)

5. *Implementación de políticas educativas: México. Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México*, contiene una revisión de documentos normativos como el PSE (SEP, 2007) y la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE, 2008) para realizar diagnóstico respecto a algunos elementos de las políticas magisteriales, como formación, actualización, profesionalización y evaluación docente. Con base en lo identificado, se realizan algunas sugerencias de acción. (OCDE, 2009b, pág. 19)

6. *Implementación de políticas educativas: México. Descentralización educativa en México. Un recuento analítico*, incluye diversos elementos para la comprensión del periodo llamado federalización educativa y sus transformaciones a lo largo de más de quince años. (OCDE, 2009c)

7. *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas internacionales*, organiza un conjunto de experiencias en políticas docentes de evaluación e incentivos en diversos países miembros y no miembros del organismo. Contiene también una serie de exhortaciones a los gobiernos locales para la instrumentación correcta de ciertas medidas. (OCDE, 2009d)

8. *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*, presenta 15 recomendaciones expuestas como condiciones necesarias para una reforma educativa, ocho de las cuales refieren a la docencia en términos de selección, preparación, desarrollo y evaluación de los mejores docentes. En este documento se señala que la reforma en política pública que podría emprender México para la mejora de los resultados educativos debería ir en ese sentido. (OCDE, 2010)

9. *Recomendaciones de políticas específicas sobre el desarrollo de un marco integral de evaluación de maestros en servicio*, contextualiza los planteamientos referentes a la evaluación docente en México de *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes* eficientes y de *Mejorar las escuelas: Estrategias para la*

*acción en México* y contiene líneas de acción concretas para la instrumentación de la evaluación docente. (OCDE, 2010a)

10. *Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México y Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México. Resúmenes ejecutivos*, sintetiza los planteamientos de los documentos mencionados en su título e incluye las 15 recomendaciones en materia de políticas educativas propuestas en el documento *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. (OCDE, 2010b)

11. *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México* retoma los resultados del *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, presenta las principales conclusiones y recomendaciones derivadas de éste. (OCDE, 2011)

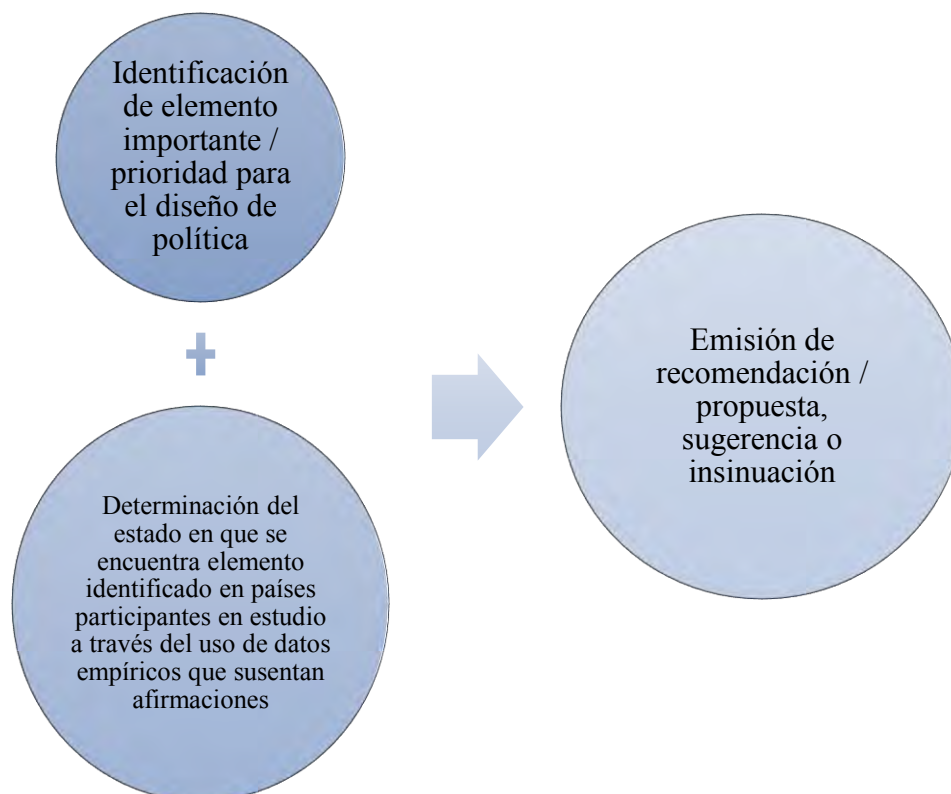
12. *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación: México 2012*, recupera las fortalezas y retos que enfrenta la evaluación docente en el contexto nacional, así como algunas recomendaciones de política educativa para fortalecer su instrumentación. (OCDE, 2012)

13. *Avances en las reformas de la educación básica en México: Una perspectiva desde la OCDE*, evalúa los esfuerzos realizados por el gobierno mexicano, a través de instituciones como la SEP y el INEE en la atención de las recomendaciones contenidas en el documento *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México* (OCDE, 2010) y en el texto *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México* (OCDE, 2011), identifica retos pendientes y lecciones de experiencias adquiridas. (OCDE, 2012a)

Como se señaló al inicio del presente trabajo, la influencia de la OCDE en las políticas educativas locales es de orden discursivo y se da a partir de la interacción entre funcionarios del organismo y de los hacedores de políticas y tomadores de decisiones en los gobiernos locales. Sin embargo, tal como lo estipulan Jakobi y Martens, algunas de las recomendaciones de estos organismos internacionales marcan la agenda global de las discusiones educativas y las acciones a instrumentar. (Jakobi & Martens, 2007, pág. 253)

No obstante, lo anterior resulta engañoso, pues aporta a los gobiernos locales argumentos falaces para sustentar sus políticas como el que “tal o cual medida está alineada a la vanguardia global” o “responde a tendencias globales ideales para enfrentar las problemáticas comunes”, aun cuando se ha mostrado que los problemas de ciertos países no necesariamente se presentan en otros.

Las recomendaciones emitidas por la OCDE generalmente operan de la siguiente manera:



## 2. Sobre las preocupaciones abordadas por la OCDE

La OCDE maneja inquietudes o necesidades expresadas de los gobiernos locales, debido a que es con sus funcionarios con quienes dialoga y trabaja, sin embargo, en pocas ocasiones considera las preocupaciones de los docentes al no tener contacto directo con éstos. Lo anterior provoca que las recomendaciones realizadas por el organismo sean percibidas como poco adecuadas a las necesidades personales y profesionales del personal docente y, al ser llevadas a cabo por las autoridades educativas competentes, la molestia y desconfianza se dirige a éstas.



Una alternativa sea que, antes de que los funcionarios trabajen con la OCDE, las autoridades locales lleven a cabo ejercicios de acercamiento genuino a los docentes, para que se conozcan sus principales preocupaciones y, sobre éstas, se trabaje; o bien, que en los equipos que trabajan con el organismo haya presencia y participación directa de docentes experimentados.

Algo similar sucede con la percepción que se tiene de la autoimagen de los docentes, habría que preguntarse si realmente los docentes tienen una imagen negativa de su trabajo y, de ser así, el mejorarla sería una labor de los docentes y de la sociedad en general.

Pareciera que la OCDE efectivamente da un papel importante a los docentes, pero los mira más como un medio para el aprendizaje de los alumnos que como un fin en sí mismos, como simples operadores del currículo. La OCDE no se encuentra realmente interesada en su desarrollo personal o profesional, sino en los resultados que puedan alcanzarse al seleccionar y conservar a los mejores profesores. De manera sistemática, el organismo da un tratamiento de recursos a los docentes y aunque los identifica como “profesionales”, de acuerdo con algunos autores revisados (Arnaut, Ghilardi), específicamente, en lo referente a la preparación profesional, indispensable para su ejercicio. Lo anterior no se cumple, al estar validado por la OCDE que la docencia se ejerza por personas con experiencia pertinente, aunque ésta resulte ajena a la educación. En ocasiones, lo anterior está motivado por cuestiones de escasez o de rotación docente, lo cual es inválido y contradictorio.

### 3. Sobre la información que aporta la OCDE

La OCDE aporta muchos más elementos de análisis que los contemplados en los documentos normativos de los gobiernos locales, por esta situación, se ven rebasados ante la cantidad de información emanada del organismo. Podría parecer que la OCDE conoce bien el sistema educativo mexicano en términos de los agentes, instituciones, legislación y políticas que lo conforman.

Es interesante la manera en que la OCDE presenta la información y cómo, a partir del uso de ciertos adjetivos como “deseable”, “importante”, “prioritario”, “crucial”, “significativo”, “urgente”, “viable”, etcétera, dirige o tendencia las afirmaciones emanadas de la investigación que refiere.

Algo semejante sucede con la manera en que cuestiona, o bien, valida las acciones de ciertos gobiernos o de determinadas administraciones. En el caso de México, por ejemplo, llega a mencionar que “los términos del Acuerdo<sup>52</sup> resolvieron las demandas del SNTE en lo laboral”, a modo de justificación de la pertinencia del acuerdo en su generalidad. (OCDE, 2009c, pág. 4)

#### 4. Sobre las fuentes de información manejadas por la OCDE

La OCDE utiliza regularmente las siguientes fuentes de información:

##### a) Gobiernos locales

La OCDE utiliza información entregada por los gobiernos locales mediante solicitudes previas y específicas. La problemática de dicha información es que no siempre responde a lo requerido; en las investigaciones y proyectos en los que participan diferentes países miembros y economías asociadas se observa que los países ponen a disposición del organismo información parcial, poco rigurosa y en ocasiones incompleta respecto a sus sistemas educativos, en su mayoría en lo referente a datos estadísticos, lo que genera que la OCDE haga afirmaciones como “seis de 21 países informan que más del 10% de la fuerza laboral magisterial de escuelas públicas no contaba con las calificaciones mínimas necesarias en 2001” (OCDE, 2009, pág. 54). Dentro de esos seis países no se encuentra México, por lo que se desconoce si esa afirmación es válida para el país, sin embargo, los principios de “atraer, formar y conservar docentes eficientes” fue generalizada para todos los países participantes.

Con lo anterior no quiero decir que México no requiera llevar a cabo tal acción, puesto que me encuentro definitivamente a favor de llevar a cabo medidas que incentiven la permanencia de docentes cualificados, lo que interesa resaltar es que el sustento estadístico y el uso de datos duros —elementos que sostienen en la mayoría de las ocasiones la credibilidad de la OCDE—, no están del todo presentes en la totalidad de los estudios, aunque en este caso el gobierno local no haya aportado la información necesaria por la razón que fuere.

Lo mismo sucede con la veracidad, exactitud y consistencia de la información que los gobiernos locales aportan. Por ejemplo, en el documento *Implementación de políticas educativas: México. Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México*,

---

<sup>52</sup> En referencia al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992)

se menciona en primera instancia que para el ciclo escolar 2008-2009<sup>53</sup> había “8,239 lugares sujetos a concurso” y luego que “se sometieron a concurso 8,238 plazas”, mientras que, en lo reportado por la funcionaria Ana María Aceves Mejía en *La evaluación docente en México*, la cifra estimada de beneficiados fueron 12,858. (OCDE, 2009b, págs. 35, 46 y 49) (Aceves Estrada, Evaluaciones de la SEP a docentes de educación básica, 2015, pág. 45).

Con base en experiencias, puedo afirmar la enorme dificultad que representa contar con datos certeros acerca de la cantidad de docentes capacitados, evaluados o promovidos, sin embargo, parece inexplicable una discrepancia de más de 4, 000 docentes.

Lo anterior es grave si se considera que a partir de dichos datos se generan recomendaciones que se pueden interpretar como obligatorias si se desconoce su naturaleza no vinculante y es todavía más preocupante cuando se observa que tampoco dentro del documento de la OCDE la información es sólida, es un desacierto para la credibilidad del organismo y la seriedad de los autores del texto en cuestión.

#### b) Académicos e investigadores de diversas latitudes

En sus publicaciones, la OCDE cita regular y recurrentemente a ciertos autores, dentro de éstos se puede identificar a Eric A. Hanushek, Linda Darling-Hammond, Alberto Arnaut, Guevara Niebla, algunos de los cuales fueron consultados y citados en el presente trabajo.

Sería pertinente analizar qué fuentes académicas utiliza la OCDE, con el fin de conocer, por ejemplo, las instituciones donde éstos fueron formados o laboran, las instituciones que representan, los planteamientos e ideologías a los que se adscriben, incluso sus nacionalidades o los idiomas en que están escritas sus publicaciones.

#### c) Diversos organismos internacionales (OCDE, UNESCO, RAND Corporation)

El organismo internacional más citado por la OCDE es la misma OCDE, lo que resulta sumamente astuto de parte de sus funcionarios. Anteriormente se comentó que el organismo es autosuficiente en términos de su producción de información, sin embargo, a lo anterior es necesario agregar que las referencias que se hacen de sus recomendaciones o afirmaciones a lo largo de diferentes documentos funcionan a modo de “teléfono descompuesto”. Un ejemplo de lo anterior puede identificarse en el uso de la siguiente afirmación:

---

<sup>53</sup> Año en que se llevó a cabo el primer *Concurso nacional para el otorgamiento de plazas docentes*

**Tabla 4. Comparación de uso y redacción de afirmaciones en documentos OCDE.**

<b>Documento</b>	<b>Afirmación</b>
<i>Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: Política y práctica</i> (OCDE, 2009a, pág. 45)	“La calidad docente es tal vez el factor determinante del rendimiento estudiantil más importante”.
<i>Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas internacionales</i> (OCDE, 2009d, pág. 136)	“La calidad docente es el <i>factor de la educación</i> más importante que influye en el logro de los estudiantes”.

Como se puede observar, mientras que en un principio la calidad docente era posiblemente el factor que terminaba el rendimiento estudiantil, después era definitivamente dicho elemento el de mayor peso. Se evidencia de tal forma que los documentos OCDE realizan una suerte de reforzamiento sistemático de sus planteamientos a lo largo de sus publicaciones, sin presentar necesariamente nueva evidencia científica que aporte mayor credibilidad o sustento a lo ya señalado en documentos previos.

La OCDE también utiliza evaluaciones de diseño propio para sustentar sus ideas, tal es el caso del uso de los resultados de TALIS y PISA, que podrían en un momento dado enmarcar el rumbo de las recomendaciones y orientaciones realizadas por el organismo al mostrar únicamente lo que busca evidenciarse o sustentarse.

Respecto al abordaje de información publicada por otros organismos internacionales, la OCDE utiliza imágenes o fotografías cuya autoría pertenece a éstos, así como documentos de coautoría o colaboración entre éstos. Tal es el caso de la UNESCO, organismo del que también se citan publicaciones de autoría propia.

Se observa que autores como Deborah Nusche, analista de la OCDE que colaboró en *Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: Política y práctica* (OCDE, 2009a) trabajó también en el Banco Mundial y en la UNESCO, de lo que podría inferirse que la experiencia laboral de alguna manera orienta líneas de pensamiento o enfoques en términos del trabajo realizado por cada organismo internacional.

## 5. Sobre la relación entre la OCDE y el gobierno mexicano

En el presente trabajo se mencionaron el periodo y las condiciones en las que México se consolidó como país miembro de la OCDE, sin embargo, es necesario señalar algunas características de la relación entre ambos agentes en el marco de la reforma educativa del año 2013.

La OCDE y el gobierno mexicano establecieron en 2008 el *Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, un programa de 2 años enfocado en reformas políticas innovadoras y eficientes en cinco líneas, entre las que se encuentran:

- Selección y reclutamiento docente.
- Formación y capacitación docente.
- Incentivos y estímulos docentes.
- Evaluación (OECD, 2017).<sup>54</sup>

En el marco de dicho acuerdo, el organismo “colaboró” con México en el diseño e implementación de reformas y la Dirección de Educación de la OCDE “apoyó al gobierno a través de la SEP” bajo el objetivo de “proporcionar asesoría y recomendaciones al gobierno mexicano” mediante “la revisión de prácticas internacionales y evidencia de investigación de la OCDE” sobre la política docente, la evaluación, e incentivos, para ayudar al país en la implementación de la reforma educativa”. (OCDE, 2012, pág. 36)

Tal acuerdo incluyó:

- Reuniones entre autoridades como el Secretario de Educación<sup>55</sup>, diputados y subsecretarios de la SEP.
- Seminarios como el *Seminario OCDE-Harvard para líderes en reformas educativas para fortalecer la profesionalización docente en México*, llevado a cabo en Chile<sup>56</sup>, en enero de 2010.

---

<sup>54</sup> La delimitación de los temas centrales de dicho Acuerdo se dio a partir de las líneas de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE).

<sup>55</sup> Alonso José Ricardo Lujambio Irazábal, quien desempeñó el cargo de secretario de educación de 2009 a 2012.

<sup>56</sup> Este seminario tuvo como fin revisar elementos de la reforma educativa instrumentada en Chile, útiles para la experiencia en México.

- Visitas de campo por parte del personal de la OCDE a algunas entidades de la República Mexicana.
- Emisión de documentos de trabajo e informes.
- Revisión estatal sobre prácticas incentivos docentes en México.
- Recomendaciones específicas.
- Talleres internacionales, reuniones técnicas, presentaciones y actos de divulgación. (OCDE, 2011, pág. 20)

Tales actividades se llevaron a cabo, por un lado, mediante la participación de miembros del Consejo Asesores de la OCDE sobre liderazgo escolar y política docente en México y sobre Evaluación y Políticas de Incentivos para los Docentes en México, entre cuyos miembros se encuentran Sylvia Schmelkes, Carlos Mancera Corcuera y Margarita Zorrilla y, por el otro, con la participación de personal de la Dirección de Educación de la OCDE. (OCDE, 2010, págs. 1-3)

En ese contexto, la OCDE se declaró lista para apoyar a México en la instrumentación de las recomendaciones realizadas por el mismo organismo. El organismo menciona abiertamente que el gobierno mexicano solicitó su apoyo en la determinación de “la mejor manera de recompensar a los docentes conforme a su desempeño” y su asesoría para el establecimiento de “pilares fundamentales” para el establecimiento del marco de una reforma educativa. (OCDE, 2011, pág. 3 y 24) (OCDE, 2012a, pág. 4)

### **Identificación de temas pendientes**

A continuación se presentan algunas temáticas identificadas de posible interés para posteriores trabajos, desde los cuales se podrían generar importantes aportes para el abordaje del tema de los organismos internacionales y el impacto de sus recomendaciones en las políticas educativas locales.

### **Uso y sentido del término “políticas públicas” y “políticas magisteriales”**

La OCDE indica que hay cinco grupos principales de la política magisterial:

- a) Preparación y desarrollo de docentes.
- b) Estructura de carrera e incentivos.
- c) Demanda de docentes.
- d) Procesos escolares.

El presente trabajo se centró en el abordaje de los primeros tres incisos, mientras que el cuarto podría ser desarrollado con mayor profundidad.

### Aparente preeminencia del uso de documentos de la OCDE por el gobierno mexicano

Resulta pertinente realizar un ejercicio parecido al que conforma el presente trabajo a partir de la revisión y análisis de documentos emanados de organismos internacionales diversos, en cuya agenda está presente la educación básica. Lo anterior, con el fin de identificar si existen otros elementos desarrollados por dichos organismos que hayan sido incorporados o considerados en el planteamiento de la reforma educativa de 2013 y en la legislación educativa correspondiente, sea en el caso específico de la LGSPD, de la ley del INEE o en la misma Ley General de Educación (LGE).

De confirmarse que hay una mayor presencia de las recomendaciones de los documentos OCDE en el discurso de las políticas educativas, habría que plantearse las razones por las cuales eso sucede, por ejemplo, ¿los documentos OCDE resultan más útiles en términos de accesibilidad, diseño y presentación de información?

### Recomendaciones de políticas educativas más allá de las políticas docentes

Como fue mencionado al inicio del presente trabajo, la delimitación de éste orientó la búsqueda de elementos contenidos en documentos OCDE contemplados en la LGSPD, únicamente en lo que a políticas docentes refiere. Resultaría fructífero y muy valioso proceder de manera similar en lo que a otras figuras educativas respecta, así como a los diversos factores relacionados con el sistema educativo, por ejemplo:

- Escuela.
- Estudiantes.
- Gobernanza.
- Currículo.
- Instalaciones e infraestructura.
- Autonomía escolar.
- Cultura escolar.
- Rendición de cuentas.

Tales elementos se mencionan en documentos de la OCDE desde el año 2005 y se refuerzan en 2010 y en 2012. (OCDE, 2010, pág. 12)

Un ejemplo de lo anterior lo constituyen las propuestas de otorgamiento de autonomía al INEE. La OCDE señaló en 2012 que “falta definir el alcance de la autonomía del INEE en las principales actividades de evaluación de la educación en el país”, pues al

momento de “la visita del Equipo de Revisión de la OCDE, seguía dependiendo política y financieramente de la SEP”. (OCDE, 2010, págs. 54-55)



### **Experiencia de elaboración del presente trabajo**

La realización del presente trabajo fue un proceso que me permitió analizar la problemática docente (problema pedagógico), desde una perspectiva epistemológica y crítica. Considero que este tipo de trabajos son sumamente importantes, no únicamente por el tema que abordan, sino por la coyuntura en la que se enmarcan.

En pocos meses, México tendrá un cambio de gobierno sexenal y siempre se espera que “las cosas mejoren”, las demandas normalmente se concentran en los servicios de educación, salud y seguridad. El primero, tiene la particularidad de ser aquel que busca el desarrollo de las capacidades y habilidades físicas, morales e intelectuales de los seres humanos y, como tal, es de primer interés.

En la esfera educativa, las posibilidades de mejora se encuentran en diversas alternativas, tales como la profesionalización docente, el aumento del empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las reformas curriculares o el reforzamiento de la autonomía de gestión escolar, etc. La política educativa tiene diversos instrumentos que podrían emplearse o robustecerse con el fin de lograr que la escuela cumpla sus objetivos principales de formación y socialización de los sujetos que aprenden.

No obstante, tengo la firme convicción de primordial y urgente revalorizar permanentemente la función y profesión docente en México desde las instituciones que se encargan de su formación inicial y continua. Asimismo, es preciso reconocer a los docentes como profesionales que realizan su labor con empeño, perseverancia y dignidad.

Respecto a la pertenencia del país a organismos internacionales como la OCDE, y la participación de ésta en el diseño de políticas educativas, considero que resulta benéfico que haya cooperación internacional en un marco de intercambio y diálogo que no resulte perjudicial para la soberanía mexicana, sino que aporte verdaderos elementos de análisis de experiencia que permitan fijar metas, sin perder de vista la contextualización y relevancia de las mismas.

Es importante dedicar esfuerzos de investigación que mantengan el abordaje de la relación entre los diversos organismos internacionales y los gobiernos locales para obtener de dicho vínculo el mayor de los provechos.

## Referencias

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación: los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*. México: UAM-CLACSO-ITACA.
- Aceves Estrada, A. M. (2015). Evaluaciones de la SEP a docentes de educación básica. En G. Guevara Niebla, *La evaluación docente en México*. México: FCE / INEE.
- Ackerman, J. M. (6 de enero de 1994). TLCAN y EZLN. *La jornada*. Recuperado el 17 de junio de 2017, de <http://www.jornada.unam.mx/2014/01/06/opinion/016a1pol>
- APEC. (2016). *APEC Members*. (S. d. Economía, Editor) Recuperado el 5 de marzo de 2016, de Member Economies: <http://www.apec.org/About-Us/About-APEC/Member-Economies.aspx>
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Arnaut, A., & Giorguli, S. (2010). Introducción general. En A. Arnaut, & S. Giorguli, *Los grandes problemas de México. Educación* (Vol. VII, págs. 13-32). México: El Colegio de México.
- Avelar, M. (29 de febrero de 2016). Entrevista a Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 24(24), 1-19. Recuperado el 13 de septiembre de 2016, de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/2368/1747>
- Ball, S. J., & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. Bristol: The Policy Press.
- Ball, S., & Youdell, D. (2008). *La privatización encubierta en la educación pública*. Recuperado el 13 de septiembre de 2016, de [http://www.ei-ie-al.org/mercantilizacion/Mercantilizaci%C3%B3n%20educativa-%20art%C3%ADculos,%20publicaciones/Espa%C3%B1ol/Ball,%20S.%20y%20Youdell,%20D.%20\(2008\)%20La%20privatizaci%C3%B3n%20encubierta%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20p%C3%ABlica.pdf](http://www.ei-ie-al.org/mercantilizacion/Mercantilizaci%C3%B3n%20educativa-%20art%C3%ADculos,%20publicaciones/Espa%C3%B1ol/Ball,%20S.%20y%20Youdell,%20D.%20(2008)%20La%20privatizaci%C3%B3n%20encubierta%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20p%C3%ABlica.pdf)
- Beech, J., & Meo, A. I. (2016). Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Dossier, Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina*, 24(23), 1-19. Recuperado el 5 de agosto de 2016, de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (11 de septiembre de 2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Recuperado el 15 de octubre de 2015, de Leyes: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf>

- Cardona, D. C. (enero-marzo de 1994). *¿Qué es finalmente el Grupo de los Tres? Revista del Departamento de Ciencia Política. Facultad de Ciencias Sociales*(25), 3-12. Recuperado el 5 de marzo de 2016, de <http://colombiainternacional.uniandes.edu.co/view.php/177/index.php?id=177>
- Códigof. (8 de mayo de 2016). *El Centro OCDE en México para América Latina celebra sus primeros 20 años*. Recuperado el 8 de junio de 2017, de <http://codigof.mx/el-centro-ocde-en-mexico-para-america-latina-celebra-sus-primeros-20-anos/>
- Coraggio, J. L. (28-30 de junio de 1995). *Las propuestas del Banco Mundial para la Educación; ¿Sentido oculto o problemas de concepción?* Obtenido de <http://coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/SANPABLO.pdf>
- Cordero Arroyo, G., Luna Serrano, E., & Patiño Alonso, N. X. (diciembre de 2013). La evaluación docente en educación básica en México; panorama y agenda pendiente. *Sinéctica*(41), 2-19. Obtenido de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000200008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200008&lng=es&tlng=es)
- Cuevas Cajiga, Y., & Moreno Olivos, T. (28 de noviembre de 2016). Políticas de Evaluación Docente de la OCDE: Un Acercamiento a la Experiencia en la Educación Básica Mexicana. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 24(120), 1-20. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450106.pdf>
- Cuevas Cajiga, Y., Machuca Barbosa, A. E., & Rivera Ferreira, L. (2013). La investigación sobre las políticas de la Educación Básica. En A. Maldonado-Maldonado, *Educación y ciencia. Políticas y producción de conocimiento. 2002-2011* (págs. 37-81).
- Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno. (2016). *I CUMBRE IBEROAMERICANA – GUADALAJARA (MÉXICO), JULIO 1991*. Recuperado el 5 de marzo de 2016, de [http://cumbresiberoamerica.cip.cu/?page\\_id=1963](http://cumbresiberoamerica.cip.cu/?page_id=1963)
- Day, C. (2012). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- DOF. (19 de mayo de 1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Recuperado el 8 de octubre de 2016, de Poder Ejecutivo: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- DOF. (11 de noviembre de 2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Recuperado el 22 de octubre de 2017, de DOF: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)
- Ducoing, P. (2003). *Sujetos, actos y procesos de formación* (Vol. 8). México: COMIE-SEP-CESU.

- Fernández Chaves, F. (junio de 2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, II(96), 34-53. Recuperado el 2017 de junio de 18, de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=15309604>
- Flores, V. D. (junio de 1994). El ingreso de México a la OCDE. *Comercio Exterior*, 517-523. Obtenido de <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/360/22/RCE16.pdf>
- Ghilardi, F. (1993). *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona: Gedisa.
- Gobierno de Chile. (2004). *Relaciones Económicas entre Chile y México, 1991-2003*. PROCHILE, Dirección General de Relaciones Económicas Internacionales. Santiago: Gobierno de Chile. Recuperado el 5 de marzo de 2016, de [http://www.sice.oas.org/TPD/CHL\\_MEX/Studies/comercio2004\\_s.pdf](http://www.sice.oas.org/TPD/CHL_MEX/Studies/comercio2004_s.pdf)
- Grupo Banco Mundial. (2018). *Deuda externa acumulada, total (DOD, US\$ a precios actuales)*. Recuperado el 4 de agosto de 2016, de Datos: [http://datos.bancomundial.org/indicador/DT.DOD.DECT.CD?locations=MX&year\\_low\\_desc=false](http://datos.bancomundial.org/indicador/DT.DOD.DECT.CD?locations=MX&year_low_desc=false)
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Heffer, J., & Launay, M. (1980). *La Guerra Fría. 1945-1972*. Madrid: Akal.
- Hernández Navarro, L. (22 de enero de 2013). La reforma educativa y la OCDE. *La Jornada*.
- Iaies, G. F. (2011). *Los debates de política en el nuevo milenio. Conversaciones con los protagonistas de la toma de decisiones*. Buenos Aires: Aique.
- INEE. (20 de septiembre de 2013). Seminario de Evaluación Formativa del Desempeño Docente. Evaluación SEP a docentes de educación básica. México, México. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=nYssRG-Lid4>
- INEE. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- ITAM. (Invierno de 1991-1992). Introducción: El fin de la Guerra Fría. *Estudios. Filosofía-Historia- Letras*. Recuperado el 5 de marzo de 2016, de [http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras27/notas2/sec\\_2.html](http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras27/notas2/sec_2.html)
- Jakobi, A., & Martens, K. (2007). La influencia de la OCDE en la política educativa nacional. En *Globalización y educación. Textos fundamentales* (págs. 233-253). Buenos Aires: Miño y Dávila srl.
- Latapí Sarre, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. (U. d. Huelva, Ed.) *Revista de educación*(4), 167-179. Recuperado el 18 de junio de 2017, de

file:///C:/Users/HP/Documents/TesisTime/Materiales/ElAnálisisDeContenidoComoMetodoDeInvestigacion.pdf

- Loyo Brambila, A. (1995). La importancia estratégica de los organismos internacionales en la modernización educativa. En R. Cordera Campos, & D. Pantoja Morán, *Políticas de financiamiento a la educación superior en México* (págs. 83-139). México: Centro de Estudios Sobre la Universidad / Universidad Nacional Autónoma de México.
- Loyo Brambila, A. (2010). Política educativa y actores sociales. En A. Arnaut, & S. Giorguli, *Los grandes problemas de México. Educación* (Vol. VII, págs. 185-208). México: El Colegio de México.
- Luna, E. (2013). La investigación sobre la evaluación educativa. En A. Maldonado-Maldonado, *Educación y ciencia. Políticas y producción de conocimiento. 2002-2011* (págs. 379-467). México: ANUIES, COMIE.
- Luzuriaga, L. (1966). *La Pedagogía contemporánea*. Buenos Aires: Losada.
- Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En C. Tello, *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico* (pág. 248). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: EPUB.
- Maldonado Maldonado, A. (Enero- marzo de 2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*(87).
- Maldonado, A. (2003). Organismos internacionales a partir de 1990 en México. En P. Ducoing, *La investigación educativa en México. 1992-2002. Sujetos, actos y procesos de formación* (Vol. 8 (Tomo I), págs. 364-412). México: COMIE-SEP-CESU.
- Maldonado-Maldonado, A. (2013). *Educación y ciencia. Políticas y producción de conocimiento. 2002-2011*. México: ANUIES, COMIE.
- Meyer, L. (noviembre de 2009). *El muro, la Guerra Fría y nosotros*. Recuperado el 5 de marzo de 2016, de Agenda Ciudadana: <http://lorenzomeyer.blogspot.mx/2009/11/el-muro-la-guerra-fria-y-nosotros.html>
- Millman, J., & Darling-Hammond, L. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Muralla.
- Ministerio de Comercio Exterior. (1994). *Tratado de Libre Comercio entre el Gobierno de la República de Costa Rica y el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos*. Obtenido de En Costa Rica: <http://www.encostarica.co.cr/negocios/tlc-mexico.htm>
- Moreno, T. (11 de octubre de 2016). Revisan Gurría y Nuño avances en reforma educativa. *El Universal*. Recuperado el 19 de octubre de 2016, de <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/10/11/revisan-gurria-y-nuno-avances-en-reforma-educativa>

- Navarro, C. (2002). *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*. Washington, D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Noriega Chávez, M. (2000). *Las Reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México. 1982-1994*. México: Universidad Pedagógica Nacional / Plaza y Valdés.
- Ocaña Delgado, R. (1 de febrero de 2010). Pasado y presente de la investigación educativa. *Revista Digital Universitaria*, 11(2), 1-XX-7-XX. Obtenido de <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art18/art18.pdf>
- OCDE. (14 de diciembre de 1960). *Convención de la OCDE*. Recuperado el 5 de marzo de 2016, de La OCDE: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/convenciondelaocde.htm>
- OCDE. (2009). *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Recuperado el 13 de agosto de 2017, de OECD iLibrary: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/politica-de-educacion-y-formacion-los-docentes-son-importantes\\_9789264046276-es#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/politica-de-educacion-y-formacion-los-docentes-son-importantes_9789264046276-es#page1)
- OCDE. (2009a). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica*. Recuperado el 13 de agosto de 2017, de OECD iLibrary: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/mejorar-el-liderazgo-escolar\\_9789264074026-es#.WZB1jFHjIU#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/mejorar-el-liderazgo-escolar_9789264074026-es#.WZB1jFHjIU#page1)
- OCDE. (2009b). *Implementación de políticas educativas: México. Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México*. Recuperado el 13 de agosto de 2017, de OCDE: <https://www.oecd.org/mexico/44906091.pdf>
- OCDE. (2009c). *Implementación de políticas educativas: México. Descentralización educativa en México. Un recuento analítico*. Recuperado el 13 de agosto de 2017, de OCDE: <https://www.oecd.org/mexico/44906363.pdf>
- OCDE. (2009d). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas internacionales*. Recuperado el 13 de agosto de 2017, de OECD iLibrary: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/evaluacion-y-reconocimiento-de-la-calidad-de-los-docentes\\_9789264079717-es#.WZB-UVHjIU](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/evaluacion-y-reconocimiento-de-la-calidad-de-los-docentes_9789264079717-es#.WZB-UVHjIU)
- OCDE. (2010). *Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Recuperado el 15 de octubre de 2015, de <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. Recuperado el 13 de agosto de 2017, de OECD iLibrary: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/mejorar-las-escuelas\\_9789264087682-es#.WZB\\_rVHjIU](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/mejorar-las-escuelas_9789264087682-es#.WZB_rVHjIU)

- OCDE. (2010a). *Recomendaciones de políticas específicas sobre el desarrollo de un marco integral de evaluación de maestros en servicio*. Recuperado el 13 de agosto de 2017, de <http://inide.iberomex.mx/recomendaciones-de-politicas-especificas-sobre-el-desarrollo-de-un-marco-integral-de-evaluacion-de-maestros-en-servicio/>
- OCDE. (2010b). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de las escuelas mexicanas*. Recuperado el 13 de agosto de 2017, de OCDE: <https://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- OCDE. (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México*. Recuperado el 13 de agosto de 2017, de OECD iLibrary: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/establecimiento-de-un-marco-para-la-evaluacion-e-incentivos-docentes\\_9789264059986-es#.WZB-m1HyjIU](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/establecimiento-de-un-marco-para-la-evaluacion-e-incentivos-docentes_9789264059986-es#.WZB-m1HyjIU)
- OCDE. (2011a). *La medición del aprendizaje de los alumnos. Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas*. Recuperado el 13 de agosto de 2017, de OECD iLibrary: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/la-medicion-del-aprendizaje-de-los-alumnos\\_9789264090170-es#.WZB4JVHyjIU](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/la-medicion-del-aprendizaje-de-los-alumnos_9789264090170-es#.WZB4JVHyjIU)
- OCDE. (2012). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación*. Recuperado el 18 de junio de 2017, de <http://www.oecd.org/edu/school/Revisiones-OCDE-evaluacion-educacion-Mexico.pdf>
- OCDE. (2012). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación: México 2012*. Recuperado el 13 de agosto de 2017, de OCDE: <http://www.oecd.org/edu/school/Revisiones-OCDE-evaluacion-educacion-Mexico.pdf>
- OCDE. (2012a). *Avances en las reformas de la educación básica en México: Una perspectiva desde la OCDE*. Recuperado el 13 de agosto de 2017, de <http://docplayer.es/7858303-Avances-en-las-reformas-de-la-educacion-basica-en-mexico-una-perspectiva-desde-la-ocde.html>
- OCDE. (2016). *Más información sobre la OCDE*. Recuperado el 5 de marzo de 2016, de ¿La OCDE: qué es?: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/masinformacion-sobrelaocde.htm>
- OCDE. (2017). *Chile, primer país sudamericano miembro de la OCDE*. Recuperado el 8 de junio de 2017, de Countries: <http://www.oecd.org/chile/chileprimerpaissudamericanomiembrodelaoede.htm>
- OCDE. (2017). *La OCDE en México*. Recuperado el 21 de mayo de 2017, de <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/laocdeenmexico.htm>
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Recuperado el 13 de agosto de 2017, de OECD iLibrary: <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/teachers->

matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers\_9789264018044-en#.WZByxlHyjIU

- OECD. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and practice*. Recuperado el 13 de agosto de 2017, de OECD iLibrary: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oeed/education/improving-school-leadership\\_9789264044715-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oeed/education/improving-school-leadership_9789264044715-en#page1)
- OECD. (2008a). *Measuring Improvements in Learning Outcomes. Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*. Recuperado el 13 de agosto de 2017, de OECD iLibrary: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oeed/education/measuring-improvements-in-learning-outcomes\\_9789264050259-en#.WZB3PVHyjIU](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oeed/education/measuring-improvements-in-learning-outcomes_9789264050259-en#.WZB3PVHyjIU)
- OECD. (2009). *Teacher Evaluation. A Conceptual Framework and examples of Country Practices*. Recuperado el 13 de agosto de 2017, de OECD: <http://www.oecd.org/edu/school/44568106.pdf>
- OECD. (2009a). *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers. International Practices*. Recuperado el 13 de agosto de 2017, de OECD iLibrary: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oeed/education/evaluating-and-rewarding-the-quality-of-teachers-international-practices\\_9789264034358-en#.WZB6glHyjIU](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oeed/education/evaluating-and-rewarding-the-quality-of-teachers-international-practices_9789264034358-en#.WZB6glHyjIU)
- OECD. (2010). *Improving Schools: Strategies for action in Mexico*. Recuperado el 13 de agosto de 2017, de OECD iLibrary: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oeed/education/improving-schools\\_9789264087040-en#.WZB\\_PVHyjIU](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oeed/education/improving-schools_9789264087040-en#.WZB_PVHyjIU)
- OECD. (2010a). *Specific Policy Recommendations on the Development of a Comprehensive In-Service Teacher Evaluation Framework*. Recuperado el 13 de agosto de 2017, de OECD iLibrary: <https://www.oecd.org/edu/school/48481142.pdf>
- OECD. (2011). *Establishing a Framework for Evaluation and Teacher Incentives. Considerations for Mexico*. Recuperado el 13 de agosto de 2017, de OECD iLibrary: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oeed/education/establishing-a-framework-for-evaluation-and-teacher-incentives\\_9789264094406-en#.WZCDEVHyjIU](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oeed/education/establishing-a-framework-for-evaluation-and-teacher-incentives_9789264094406-en#.WZCDEVHyjIU)
- OECD. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Mexico*. Recuperado el 13 de agosto de 2017, de OECD iLibrary: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oeed/education/oeed-reviews-of-evaluation-and-assessment-in-education-mexico-2012\\_9789264172647-en#.WZCO9VHyjIU](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oeed/education/oeed-reviews-of-evaluation-and-assessment-in-education-mexico-2012_9789264172647-en#.WZCO9VHyjIU)
- OECD. (2017). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Home Page*. Recuperado el 8 de junio de 2017, de Directorate for Education and Skills: <http://www.oecd.org/edu/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-homepage.htm>



- OECD. (2017). *Qualiyi Education*. Recuperado el 16 de octubre de 2017, de <http://www.oecd.org/education/school/calidadeducativaqualityeducation.htm>
- Ornelas Navarro, C. (1995). *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Centro de investigación y Docencia Económicas - Nacional Financiera - Fondo de Cultura Económica.
- Ortega Ortiz, R. Y. (2010). Las elecciones de 1988. En L. Medina Peña, *El siglo del sufragio. De la no reelección a la alternancia* (págs. 207-235). México: FCE- Conaculta - IFE - CONACYT.
- PNT. (2016). *PNT*. Obtenido de <http://devliferay.inai.org.mx/web/guest/inicio>
- Poder Ejecutivo Federal. (1989). *Programa para la modernización educativa 1989-1994*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación Cualitativa*. México: Morata / Colofón.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA; lecciones aprendidas en siete países (2000-2015)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Rodríguez Gómez, R. (11 de octubre de 2007). Privatización de la educación superior en México. Segunda parte. *Campus Milenio*(244). Recuperado el 5 de marzo de 2016, de Seminario de Educación Superior. Universidad Nacional Autónoma de México: <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=283>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación culitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, R. (16 de octubre de 2016). *Reformas que van y vienen: Los 90 (segunda parte)*. Recuperado el 20 de octubre de 2016, de Educación Futura: <http://www.educacionfutura.org/reformas-que-van-y-vienen-los-90-segunda-parte/>
- Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación (parte 2). En R. Bisquerra, *Metodología de la Investigación Educativa* (págs. 127-163). Madrid: Muralla.
- Salinas Gortari de, C. (diciembre de 1988). Discurso de toma de posesión. *Comercio exterior*, 38(12), 1137-1144. Recuperado el 5 de marzo de 2016, de <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/193/16/RCE16.pdf>
- SEGOB. (5 de julio de 1994). *Decreto de promulgación de la Declaración del Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos sobre la aceptación de sus obligaciones como miembro de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos*. Recuperado el 5 de marzo de 2016, de DOF: 05/07/1994: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4711014&fecha=05/07/1994](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4711014&fecha=05/07/1994)
- SEP. (22 de noviembre de 2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Recuperado el 12 de octubre de 2017, de DOF: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5028684&fecha=17/01/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5028684&fecha=17/01/2008)

- SEP. (10 de agosto de 2010). *Alianza por la calidad de la educación*. Recuperado el 15 de octubre de 2015, de <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/alianzaporlcalidaddelaeducacion#.VifVfdIvflIU>
- SEP. (2 de enero de 2014). *Carrera Magisterial*. Obtenido de Programa Nacional de Carrera Magisterial: [www.sep.gob.mx/es/sep1/cncm\\_pncm#.WHrFrNLhDIU](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/cncm_pncm#.WHrFrNLhDIU)
- Sexenio. (11 de octubre de 2016). Reforma educativa garantizará competitividad: OCDE. *Sexenio*. Recuperado el 19 de octubre de 2016, de <http://www.sexenio.com.mx/articulo.php?id=81609>
- Sojo, E. (2006). *Políticas públicas en democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SRE. (2013). *Tratado de Libre Comercio de América del Norte*. Recuperado el 5 de marzo de 2016, de México y Estados Unidos: <http://mex-eua.sre.gob.mx/index.php/tlcan>
- Tello, C. (2015). Los objetos de la política educativa: tres argumentaciones epistemológicas para su análisis. En C. Tello, *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico* (pág. 248). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: EPUB.
- Tello, C., & Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(9). Recuperado el 3 de junio de 2017, de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/988>
- Tello, C., & Mainardes, J. (2015). Pluralismos e investigación en política educativa: Una perspectiva epistemológica. *RMIE*, 763-788. Recuperado el 2016 de julio de 2016, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n66/v20n66a5.pdf>
- Tenti Fanfani, E. (1988). *El arte del buen maestro*. México: Pax.
- Van Dijk, T. A. (1998). *Ideología*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (abril - junio de 2005). Ideología y análisis del discurso. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*(29), 9-36. Recuperado el 18 de junio de 2017, de <http://www.discursos.org/oldarticles/Ideolog%EDa%20y%20an%El%20lisis%20del%20discurso.pdf>
- Zorrilla Fierro, M. (2003). Estudios de las políticas de profesionalización del magisterio. En P. Ducoing, *La investigación educativa en México. 1992-2002. Sujetos, actos y procesos de formación* (Vol. I, págs. 87-95). México: COMIE-SEP-CESU.
- Zorrilla Fierro, M., & Villa Lever, L. (2003). Introducción. En A. Maldonado-Maldonado, *Políticas educativas. Educación Básica. Educación Media Superior* (Vol. 9, págs. 27-36). México: COMIE.

## Anexos

### El Anexo I. Respuesta a solicitud de información

	<b>Oficina de Transparencia y Acceso a la Información</b>
	Oficio 5800-0101-17172116
	Teléfono: 00525536220116
	Atención personalizada de acceso a la información
	<b>Ciudad de México, a 25 de noviembre de 2016</b>
<b>C. Solicitante</b>	
<b>Proceso</b>	
	Cuando respondí a su solicitud personal a través del sistema PLATAFORMA NACIONAL DE TRANSPARENCIA, se hizo de su conocimiento que la Representación Permanente ante la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos O.C.D.E. de esa dependencia, mediante actualización OCD-1359 informó lo siguiente:
	<b>1.</b> "México es país a la OCDE según consta por documento o licencia, para acreditarse como miembro de la Organización, iniciado en el año 1994."
	Asimismo se paga una contribución obligatoria, que en 2016 quedó fijada en \$ 8, 245, 888.38 (ocho millones doscientos cuarenta y nueve mil seiscientos ochenta y seis pesos con treinta y ocho céntimos) la cual incluye cuotas para la ejecución de los programas de Parte I y II del Presupuesto de la Organización, así como las contribuciones a los presupuestos anuales: personal, gastos de inversión y publicaciones. Esta Misión no dispone de información sobre el equivalente de este monto en moneda nacional.
	<b>2. Documento que estipule los compromisos adquiridos por México tras su ingreso a la OCDE. México ingresó a la OCDE en el año 1994."</b>
	Se envía copia electrónica en español de la Convención de la OCDE documento que estipula los compromisos adquiridos por México tras su ingreso a la Organización en el año 1994."
	Se reitera el interés de esta Unidad de Transparencia en conocer su Actividad y de base de la construcción el desarrollo de interpretaciones de acceso ante el Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales, de conformidad con los Artículos 147, 148 y 149 de la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública.
<b>Acreditamiento</b>	
<b>Título de la Unidad de Transparencia</b>	
<b>Tramite Ayudado Ramon</b>	
<b>Atte.</b>	Oficina de Transparencia y Acceso a la Información Organismo Interno del CONADEP - Presidencia
<b>10001</b>	

*Anexo II. Documentos OCDE anteriores a 2010*

<b>No.</b>	<b>Año</b>	<b>Referencia</b>
<b>1</b>	1998	OECD (1998), <i>Staying Ahead: In-service Training and Teacher Professional Development</i> , OECD, Paris.
<b>2</b>	2001	OECD & UNESCO (2001), <i>Teachers for Tomorrow's Schools: Analysis of the World Education Indicators</i> , OCDE/Unesco, Paris.
<b>3</b>	2001	OECD (2001), <i>Schooling For Tomorrow: What Schools for the Future?</i> Centre For Educational Research and Innovation, OCDE, Paris.
<b>4</b>	2001	OECD (2001), <i>Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000</i> , OCDE, Paris.
<b>5</b>	2001	OECD (2001), <i>New School Management Approaches</i> , OECD, Paris.
<b>6</b>	2001	OECD (2001), <i>Public Sector Leadership for the 21st Century</i> , OECD, Paris.
<b>7</b>	2001	OECD (2001), <i>The New Economy, Beyond the Hype</i> , OCDE, Paris.
<b>8</b>	2002	OECD (2002), "The Teaching Workforce: Concerns and Policy Challenges", capítulo 3 de <i>Education Policy Analysis 2002</i> , OECD, Paris.
<b>9</b>	2002	OECD (2002), <i>Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Design and Implementation Plan for the Activity</i> , Paris.
<b>10</b>	2003	OECD & UNESCO (2003), <i>Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000</i> , OCDE, Paris.
<b>11</b>	2003	OECD (2003), "Recent Education Policy Developments in OECD Countries", en <i>Education Policy Analysis 2003</i> , OCDE, Paris. pp. 103-109.
<b>12</b>	2004	OECD (2004), "Public Sector Modernisation: Modernising Public Employment", <i>OECD Policy Brief</i> , OCDE, Paris.
<b>13</b>	2004	OECD (2004), <i>Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools</i> , OCDE, Paris.
<b>14</b>	2004	OECD (2004), <i>Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2002</i> , OECD, Paris.

<b>15</b>	2004	OECD (2004), Lifelong Learning for All, OCDE, Paris.
<b>16</b>	2004	OECD (2004), Trends in Human Resources Management Policies in OECD Countries: An analysis of the Results of the OECD Survey on Strategic Human Resources Management, OECD, Paris.
<b>17</b>	2005	OECD (2005), Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter, OECD, Paris.
<b>18</b>	2005	OECD (2005), Education and Training Policy Teachers Matter, OCDE, Paris.
<b>19</b>	2005	OECD (2005), Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms, Centre For Educational Research and Innovation, OCDE, Paris.
<b>20</b>	2005	OECD (2005), Teachers Matter; Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, OECD, Paris.
<b>21</b>	2005	OECD (2005), The Starterpack: Futures Thinking in Action, OECD, Paris.
<b>22</b>	2006	OECD (2006), "The Teaching Workforce: Meeting Aspirations and Enhancing Motivation", en Education Policy Analysis 2005-2006, OECD, Paris.
<b>23</b>	2006	OECD (2006), Demand Sensitive Schooling? Evidence and Issues, OCDE, Paris.
<b>24</b>	2007	OECD (2007), Learning for Tomorrow, OCDE, Paris.
<b>25</b>	2007	OECD (2007), No More Failures: Ten Step To Equity in Education, OCDE, Paris.
<b>26</b>	2007	OECD (2007), PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World, Volume 1. Analysis, OECD, Paris.
<b>27</b>	2007	OECD (2007), PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World, OCDE, Paris.
<b>28</b>	2008	OECD (2008), Going for Growth, OCDE, Paris.
<b>29</b>	2008	OECD (2008), Improving School Leadership: Volume 2, OECD, Paris.
<b>30</b>	2009	OCDE (2009), Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes: Prácticas internacionales, OCDE, París.

<b>31</b>	2009	OCDE (2009), Mejorar el liderazgo escolar. Vol. 1. Políticas y prácticas, OCDE, México.
<b>32</b>	2009	OECD (2009), Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS, OECD, Paris.
<b>33</b>	2009	OECD (2009), Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers. International Practices, OECD, Paris.
<b>34</b>	2009	OECD (2009), OECD Economic Surveys: Mexico, OECD, Paris.
<b>35</b>	2009	OECD (2009), OECD Review on Evaluation and Assessment for Improving School Outcomes: Design and Implementation Plan for the Review, OECD, Paris.
<b>36</b>	2009	OECD (2009), Teaching and Learning International Survey (TALIS), OECD, Paris.
<b>37</b>	2009	OECD (2009), Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS, OECD, Paris.
<b>38</b>	2009	OECD, Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados. Madrid, Ed. Santillana, 2009.
<b>39</b>	s/f	OCDE (s.f), Creando entornos de enseñanza y aprendizaje eficaces: primeros resultados del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS). Nota informativa sobre México.

Anexo III. Descripción de documentos OCDE

1			
Título original	<i>Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers</i>		
Año	2005	<b>Autoría</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Don James Johnston, Secretario General de la OCDE (1996-2006)</li> </ul>
Título en Español	<i>Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes</i>		
Año	2009	<b>Autoría</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• OCDE</li> </ul>
<b>Semblanza</b>			
<p>Reporte final del proyecto <i>Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers</i>. Es un análisis internacional de tendencias y avances en el personal docente en 25 países a lo largo del mundo – incluido México–; es una investigación en las acciones de atraer, desarrollar y retener a docentes eficaces, así como en políticas y prácticas innovadoras y exitosas a considerar implementadas en diversos países.</p> <p>El reporte también incluye ejemplos positivos respecto a en qué lugares las políticas hacen diferencia: señala países donde la posición social de los docentes es alta y dónde hay más sustentantes cualificados que puestos vacantes. En muchos países que enfrentan envejecimiento del personal docente y tienen problemas para atraer nuevos “reclutas”, este libro provee ideas acerca de cómo los gobiernos pueden lidiar exitosamente con esos problemas. (OECD, 2016)</p> <p>Traducido al español como consecuencia del acuerdo OCDE-México para Mejorar la Calidad de la Educación en México.</p>			
<b>Estructura</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prefacio</li> <li>• Índice</li> <li>• Resumen ejecutivo</li> <li>• Introducción</li> </ul>			
Extensión	240 páginas.		

2			
Título original	<i>Improving School Leadership, Volume I: Practice and Policy</i>		
Año	2008	<b>Autoría</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beatriz Pont</li> <li>• Deborah Nusche</li> <li>• Hunter Moorman</li> </ul>
Título en Español	<i>Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: Política y práctica</i>		
Año	2009	<b>Autoría</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mismos que en versión en inglés.</li> </ul>
<b>Semblanza</b>			

Libro basado en estudio previo del organismo sobre el liderazgo escolar en 22 sistemas educativos europeos y asiáticos. Aborda la importancia del liderazgo para las políticas públicas; las responsabilidades del liderazgo escolar y la distribución del mismo. Aporta metodologías y analiza programas de inducción para el desarrollo de habilidades para el liderazgo escolar eficaz y para la selección de docentes eficaces.

Traducido al español como consecuencia del acuerdo OCDE-México para Mejorar la Calidad de la Educación en México.

Extensión 199 páginas.

3

Título original	<i>Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best practices to assess the value-added of schools</i>		
-----------------	---	--	--

Año	2008	<b>Autoría</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ángel Gurría, Secretario General de la OCDE (2006 a la fecha)</li> </ul>
-----	------	----------------	---

Título en Español	<i>La medición del aprendizaje de los alumnos. Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas.</i>		
-------------------	--	--	--

Año	2011	<b>Autoría</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mismo que en versión en inglés.</li> </ul>
-----	------	----------------	---

#### Semblanza

Publicación producto del Proyecto de Cooperación entre México y la OCDE para la Mejora de la Calidad de las Escuelas en México 2008-2010 (OECD, 2016). Informe que presenta desafíos en el diseño, aplicación y la mejora de sistemas basados en modelos de valor agregado. Incluye el desarrollo de instrumentos, elaboración de bases de datos y diseño de técnicas estadísticas apropiadas (aspectos técnicos), así como el diseño e instrumentación de políticas y programas correspondientes. Ofrece a los generadores de políticas educativas, a los administradores, directores y otras figuras educativas información para realizar modelos de valor agregado.

La versión en español fue realizada bajo la dirección de la División de Indicadores y Análisis del Directorado de Educación de la OCDE, bajo la responsabilidad de Andreas Schleicher, Michael Davidson, Alejandro Gómez Palma, Marlene Graz, Elisabeth Villoutreix, etcétera.

Extensión 199 páginas.

4

Título original	<i>Teacher Evaluation. A Conceptual Framework and examples of Country Practices</i>		
-----------------	---	--	--

Año	2009	<b>Autoría</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Paulo Santiago, Secretaría de la OCDE (desde 2000).</li> <li>Francisco Benavides, analista de políticas OCDE</li> </ul>
-----	------	----------------	--

#### Semblanza

Esta investigación propone un marco conceptual para analizar la evaluación docente y elabora los principales componentes de un modelo comprensivo de evaluación docente. Analiza 5 principales



aspectos: diseño y gobernanza de un modelo comprensivo de evaluación docente; los procedimientos de evaluación docente; competencias para la evaluación docente y el uso de retroalimentación; uso de los resultados de evaluación; e implementación de la evaluación docente. Incorpora al final ejemplos de prácticas llevadas a cabo en otros países.

Leyenda: this paper was prepared for presentation at the OECD-Mexico Workshop *Towards a Teacher Evaluation Framework in México: International Practices, Criteria and Mechanisms*, held in Mexico City on 1-2 December 2009.

Extensión | 37 páginas.

5

Título | *Implementación de políticas educativas: México. Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México*

Año | 2009 | **Autoría** |
 

- Dulce María Nieto de Pascual Pola, Vicerrectora de planeación, Universidad del Claustro de Sor Juana (2015)

Semblanza

Informe elaborado en el marco del *Proyecto de Cooperación entre México y la OCDE para la Mejora de la Calidad de las Escuelas en México 2008-2010* (OECD, 2016), cuyo objetivo fue “analizar las oportunidades y desafíos de la Alianza por la Calidad de la Educación. Análisis del contexto nacional en el sector educativo y el papel del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), así como de las características del Sistema Educativo Nacional (SEN) y del personal docente; incorpora propuestas para atraer, reclutar y promover personas capacitadas del magisterio. Aborda Carrera Magisterial como principal programa de estímulos a la función docente y el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) como parte importante de la formación inicial de docentes de Educación Básica. Contiene conclusiones y recomendaciones. Extensión: 58 páginas.

Extensión | 58 páginas.

6

Título | *Implementación de políticas educativas: México. Descentralización educativa en México: Un recuento analítico*

Año | 2009 | **Autoría** |
 

- Cecilia Fierro Evans, investigadora de la Universidad Iberoamericana- León (2016)
- Guillermo Tapia García, investigador de la Universidad Iberoamericana (2016)
- Flavio Rojo Pons, consultor independiente (2016)

Semblanza

Informe elaborado en el marco del *Proyecto de Cooperación entre México y la OCDE para la Mejora de la Calidad de las Escuelas en México 2008-2010* (OECD, 2016); tiene el propósito de “servir como referencia contextual a un grupo de asesores designados por la OCDE que colaborarán con las autoridades mexicanas” en los procesos de centralización y descentralización educativa a nivel Básico

y Medio Superior; constituye un concreto recorrido histórico de las acciones tendientes a la descentralización y a la centralización que se han llevado a cabo en México desde el periodo de Independencia y hasta el segundo tercio del siglo XX.

Extensión	43 páginas.
-----------	-------------

7			
Título	<i>Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices</i>		
Año	2009	<b>Autoría</b>	• OCDE
Título en Español	Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas internacionales		
Año	2009	<b>Autoría</b>	• OCDE
<b>Semblanza</b>			
Documento elaborado en el marco del <i>Proyecto de Cooperación entre México y la OCDE para la Mejora de la Calidad de las Escuelas en México 2008-2010</i> (OECD, 2016); contiene los primeros resultados del trabajo colegiado entre funcionarios del gobierno mexicano y aporta investigación referente a las medidas y acciones llevadas a cabo en diversos países relacionadas con la evaluación e incentivación de docentes.			
Extensión	267 páginas.		

8			
Título original	<i>Improving Schools: Strategies for Action in Mexico</i>		
Año	2010	<b>Autoría</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inés Aguerrondo</li> <li>• Francisco Benavides</li> <li>• Cristian Cox</li> <li>• Ulf Fredriksson</li> <li>• Andrew Hobson</li> <li>• Ben Levin</li> <li>• Peter Matthews</li> <li>• Hunter Moorman</li> <li>• Beatriz Pont</li> <li>• Sylvia Schmelkes</li> <li>• Robert Schartz</li> <li>• Diana Toledo Figueroa</li> <li>• Margarita Zorrilla</li> </ul>
Título en Español	<i>Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México</i>		

Año	2010	<b>Autoría</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mismos que en versión en inglés.</li> </ul>
<b>Semblanza</b>			
<p>Reporte de diagnóstico y análisis del panorama de la educación en México y sus retos, cuyo objetivo “contribuir a reformar los aspectos de calidad y equidad del sistema educativo, poniendo a las escuelas y a los alumnos en el centro de las políticas educativas”. Constituye una comparación del sistema educativo mexicano frente a los de los demás países miembros y asociados del organismo.</p> <p>Propone estrategia para las escuelas en México e “incluye recomendaciones para mejorar la calidad y el potencial de los docentes mediante el establecimiento de estándares nacionales”. La publicación es resultado directo del <i>Acuerdo para mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo en México (2008-2010)</i>.</p>			
Extensión	196 páginas.		

<b>9</b>			
Título original	<i>Education Policy Implementation: Mexico. Specific Policy Recommendations of the Development of a Comprehensive In-Service Teacher Evaluation Framework</i>		
Año	2010	<b>Autoría</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Carlos Mancera Corcuera, presidente del Consejo Nacional de Participación Social (CONAPASE) (2016)</li> <li>Sylvia Schmelkes, Consejera Presidente del Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación (INEE), (2016)</li> </ul>
Título en Español	<i>Recomendaciones de políticas específicas sobre el desarrollo de un marco integral de evaluación de maestros en servicio</i>		
Año	2010	<b>Autoría</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mismos que en versión en inglés.</li> </ul>
<b>Semblanza</b>			
<p>Investigación elaborada en el marco del <i>Proyecto de Cooperación entre México y la OCDE para la Mejora de la Calidad de las Escuelas en México 2008-2010</i> (OECD, 2016). Aborda aspectos de la evaluación docentes tales como justificación; estándares; metodologías; experiencias internacionales y recomendaciones.</p>			
Extensión	35 páginas.		

<b>10</b>	
Título	<i>Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México y Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México. Resúmenes ejecutivos</i>

Año	2010	<b>Autoría</b>	• OCDE
<b>Semblanza</b>			
Documento que contiene una breve descripción de la OCDE, sus países miembros y sus publicaciones. Incorpora también los resúmenes ejecutivos de los documentos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México</i>; este resumen incluye diagramas y elementos altamente visuales, así como “8 recomendaciones para la buena enseñanza”.</li> <li>• <i>Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México</i>; resumen que incorpora 6 recomendaciones y lineamientos para “una continua movilización del conocimiento local con miras a informar los procesos sostenidos de reforma educativa”.</li> </ul>			
Extensión	11 páginas.		

11			
Título original	<i>Establishing a framework for Evaluation and Teacher Incentives. Considerations for Mexico.</i>		
Año	2010	<b>Autoría</b>	• OCDE
Título en Español	<i>Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México</i>		
Año	2010	<b>Autoría</b>	• OCDE
<b>Semblanza</b>			
Publicación elaborada en el marco del Proyecto de Cooperación entre México y la OCDE para la Mejora de la Calidad de las Escuelas en México 2008-2010 (OECD, 2016). Analiza el diseño y la implementación de políticas en torno de la evaluación y los incentivos docentes y contiene una estrategia de políticas públicas para la reforma educativa en México. Se realizó bajo la orientación del Consejo Asesor de la OCDE sobre Políticas de Evaluación e Incentivos Docentes en México, encabezados por Carlos Mancera. Informe patrocinado por la División de Indicadores y Análisis del Directorado de Educación de la OCDE.			
Extensión	134 páginas.		

12			
Título original	<i>OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Mexico</i>		
Año	2012	<b>Autoría</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paulo Santiago, Secretaría de la OCDE (desde 2000).</li> <li>• Isabel McGregor, consultora independiente.</li> <li>• Deborah Nusche, Secretaría de la OCDE (desde 2007).</li> <li>• Pedro Ravela, director del Instituto de Evaluación Educativa en la Universidad Católica del Uruguay.</li> <li>• Diana Toledo Figueroa, Secretaría de la OCDE.</li> </ul>

			• OCDE, SEP, INEE
Título en Español	<i>Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación. México</i>		
Año		<b>Autoría</b>	• Mismos que en versión en inglés
<b>Semblanza</b>			
Informe elaborado en el marco de las Revisiones de la OCDE sobre los Marcos de Evaluación para Mejorar los Resultados Escolares, tiene los propósitos de proporcionar perspectivas y asesoría a las autoridades educativas mexicanas; ayudar a otros países de la OCDE a entender el enfoque de México y; aportar datos para el informe final comparativo del proyecto. El informe incluye: contexto nacional; marco general de evaluación (evaluación de los alumnos, maestros, escuelas y del sistema). Se incluyen políticas recomendadas y sugerencias.			
Extensión	250 páginas.		

<b>13</b>			
Título	<i>Avances en las reformas de la educación básica en México: Una perspectiva desde la OCDE</i>		
Año	2012	<b>Autoría</b>	• Ángel Gurría, Secretario General de la OCDE (2006 a la fecha)
<b>Semblanza</b>			
Informe que realiza un balance de las reformas y analiza sus avances y alineación con la asesoría de la OCDE. Contiene un resumen de las más importantes recomendaciones de la OCDE; describe las reformas implementadas a partir de informes de las autoridades educativas en México y realiza un análisis de la OCDE sobre las cuestiones que quedan pendientes y las prioridades de acción y; presenta lecciones que pueden ser aprendidas de las reformas. Sus objetivos son:			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apoyar el compromiso de México con la rendición de cuentas.</li> <li>2. Facilitar los debates sobre políticas y preparar para el diálogo entre los actores mexicanos.</li> <li>3. Asegurar que el impulso sea aprovechado por el gobierno federal que comenzó en diciembre de 2012.</li> </ol>			
Extensión	56 páginas.		