

# LA POLÍTICA EDUCATIVA EN EL PROYECTO DE NACIÓN: BALANCE Y PERSPECTIVAS

## NATION PROJECT EDUCATIONAL POLICY: BALANCE AND PERSPECTIVE

Cecilia Peraza Sanginés\*  
Ricardo Betancourt López\*\*

Artículo recibido: 15-01-2018.

Aprobado: 06-02-2018.

*(Nota: los autores agradecen el apoyo al Programa de Apoyo a los Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), para la realización de este Proyecto de Investigación con el tema: "Autonomía y rendición de cuentas en la Reforma Educativa Mexicana: procesos de recontextualización en el campo pedagógico" con clave de referencia IA303217).*

\*Profesora de tiempo completo en el Centro de Estudios Sociológicos, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Doctora en Sociología y responsable del proyecto de investigación. [cecilia.peraza@politicas.unam.mx](mailto:cecilia.peraza@politicas.unam.mx)

\*\*Pasante de Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y becario del proyecto. [ricardo.betancourt@politicas.unam.mx](mailto:ricardo.betancourt@politicas.unam.mx)

### Resumen

Este trabajo tiene como objetivo compartir algunas reflexiones en torno al proyecto de nación que se perfila ante el próximo escenario electoral, específicamente en el ámbito educativo. La intención es elaborar un balance de la política educativa mexicana que ha seguido el actual gobierno, a cargo de Enrique Peña Nieto (2012-2018), quien inauguró su mandato con la reforma constitucional del artículo tercero, para trabajar por un *México con educación de calidad*. Desde la perspectiva de la sociología de la política educativa, se trata de una decisión congruente con la reforma educativa global, impulsada por los organismos financieros transnacionales, hacia una mayor rendición de cuentas en binomio con la autonomía escolar. El modelo de gestión, inspirado en la nueva gerencia pública, implica un cambio en la relación entre el Estado y el magisterio. El nuevo servicio profesional docente reconfigura dicha relación y la que existe entre las maestras y los maestros, el alumnado, las familias, los directivos, los gestores en los diferentes niveles de gobierno. La resistencia magisterial ha calado profundamente en el planteamiento de

la educación que queremos para el México de nuestros días. Las consecuencias, esperadas o no, del proceso en cuestión, se identifican en muy diversos niveles; en el pedagógico, en el de gestión, en el laboral, en el político. Con estas líneas pretendemos plantear algunas perspectivas de futuro en el terreno educativo, con base en nuestros primeros hallazgos de investigación, en el ánimo de contribuir a trazar los retos que deberán atenderse en el próximo período de gobierno.

## Abstract

The goal of this paper is to share a few considerations about the nation project profile preceding the upcoming election scenario, specifically within the educational ambit.

The intention is to work out a balance contemplating the Mexican educational policy followed by the current government under the leadership of Enrique Peña Nieto (2012 - 2018), who inaugurated his presidency with the reform of the 3rd article of the Constitution, stating that such reform would achieve progress towards a country with high quality education.

Considered from the perspective of sociology of educational policy, this statement is about making a coherent decision, bearing in mind the global educational reform movement (GERM), driven by the transnational financial organisms, towards a better school autonomy with accountability (SAWA). The administrative model, inspired on the new public management, involves a different relationship between State and teachers.

The new teaching professional service law, reconfigures such relationship as well as the relationship between teachers, students, families, directors and administrative staff within the various governmental levels. The teaching community resistance has deeply penetrated the educational approach we currently want for Mexico. The consequences of this process, expected or not, can be recognized through different components: pedagogical, administrative, laboural and political.

In summary, with the above observations we intend to introduce a few perspectives on the future educational field based on our first research evidences, and we also wish to help tracing the challenges that will have to be taken care of during the upcoming governmental term.

**Palabras clave:** Reforma educativa, política educativa, calidad, docentes, México.

**Keywords:** Educative reform, educative policy, quality, teachers, Mexico.

## Introducción

La invitación a compartir reflexiones con los lectores de la revista *Entretextos* nos anima a iniciar el año desde una posición situada frente a la coyuntura nacional del 2018. Dado el momento histórico que se abre paso ante el nuevo proceso electoral, resulta clave realizar un balance, a un lustro del *Pacto por México* que, en su dimensión educativa, marcaba como objetivo principal avanzar hacia un *México con educación de calidad*.

Estas líneas se concentran en el análisis de la política educativa mexicana que caracteriza el período de gobierno actual, desde la perspectiva sociológica. Dicha política, no es ajena al Movimiento por

la Reforma Educativa Global (*GERM*, por sus siglas en inglés, que hacen un juego de palabras al referirse al *germen*), promovida por organismos trasnacionales que, de facto, planifican estratégicamente la dirección que deben tomar nuestros países en aras del desarrollo.

Uno de ellos es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que es la institución intergubernamental con mayor influencia en la promoción de reformas de la educación a través de los documentos de revisión de política educativa (*Education Policy Outlook Papers*), así como su *Panorama de la educación (Education at a Glance)* publicado anualmente. Esta institución se concentra en el desarrollo de instrumentos –fundamentalmente pruebas estandarizadas, como PISA- y formulación de políticas de alto impacto, con el acento en la evaluación de resultados.

Otro de estos organismos es el Banco Mundial (BM), cuyas propuestas inspiradas en la teoría del capital humano siguen en plena vigencia, centradas en la ampliación de la escolaridad y la preparación para el trabajo. Así como la Organización de las Naciones Unidas que, a través de la UNESCO, contribuye a la construcción del discurso educativo como un bien común mundial en aras de la equidad, bajo la consigna de *Educación para Todos*, con dos prioridades estratégicas centradas en la educación para la ciudadanía global y para el desarrollo sostenible.

En la dialéctica entre lo nacional y lo global, es importante hacer una lectura de otras regiones y países del mundo que han reformado sus sistemas educativos en la misma dirección, como pueden ser Chile o Colombia, iconos del sistema neoliberal latinoamericano con una fuerte tendencia a la mercantilización de los procesos y los resultados educativos. De sus experiencias debemos extraer aprendizajes, trazar escenarios y generar nuevas posibilidades de replantear la educación como un derecho humano, antes que como un servicio que debe prestarse con una visión de negocios.

**el Banco Mundial (BM),  
cuyas propuestas  
inspiradas en la teoría  
del capital humano  
siguen en plena  
vigencia, centradas  
en la ampliación de  
la escolaridad y la  
preparación para el  
trabajo**

La perspectiva de la educación comparada rebasa el alcance de este trabajo; no obstante, es preciso señalar que en América Latina se han logrado avances en el acceso universal a la educación, pero el común denominador de los diversos países que lo componen es la desigualdad en los sistemas educativos caracterizados por dinámicas de fragmentación, segmentación y diferenciación en la escuela pública (Tedesco, 2012).

La educación resulta, cada vez más, un concepto vacío; como tantos otros, que es preciso resignificar, para dotar de sentido a los discursos en tiempos de la *posverdad*; ese fenómeno que hace huidiza y difícil de comprender la correspondencia entre el orden lingüístico y el orden de la realidad que, en palabras

**Estas líneas se  
concentran en el  
análisis de la política  
educativa mexicana que  
caracteriza el período de  
gobierno actual, desde la  
perspectiva sociológica**

en palabras de Felipe López Veneroni (2017), hace que se torne opaca la de por sí compleja relación entre lo que se quiere decir, lo que se acaba diciendo y lo que se entiende

de Felipe López Veneroni (2017), hace que se torne opaca la de por sí compleja relación entre lo que se quiere decir, lo que se acaba diciendo y lo que se entiende.

Nos referimos a la necesidad de resignificar conceptos como *libertad*, en el marco del sistema neoliberal; *igualdad*, ante el valor de la diversidad; *autonomía*, como impulso emancipador y no como un limitado traspaso de responsabilidades a unidades de gestión. Conceptos como *desarrollo*, *crecimiento* o *progreso*. Significantes vacíos que engalanan discursos políticos cada vez más alejados de la realidad.

El trecho entre el dicho y el hecho es cada vez mayor. Con base en dicha premisa, en este trabajo nos proponemos ilustrar la distancia que identificamos entre el discurso de la política educativa del actual sexenio y las posibles implicaciones de la reforma, poniendo especial énfasis en las contradicciones identificadas y en los retos de futuro.

Una de las implicaciones más claras de esta última reforma de la educación básica en México es la reconfiguración de la relación entre el magisterio y el Estado a través de la individualización de las relaciones laborales. Se trata de una nueva concepción de la labor docente como un servicio profesional, que promueve la competitividad antes que la cooperación en un gremio cuya razón de ser es la transmisión creativa de conocimiento construido en colectivo.

Esa decisión política necesariamente tendrá consecuencias –deseadas o no–, en el resto de relaciones pedagógicas, entre las maestras y los maestros, el alumnado, las familias, los directivos y los gestores de los diferentes niveles de gobierno. Nuestra labor investigadora está concentrada en identificar dichas consecuencias e ilustrarlas en el contexto nacional.

Por otra parte, la resistencia magisterial frente a la política de Peña Nieto ha calado profundamente en el planteamiento de la educación que queremos para el México de nuestros días. Las consignas expuestas en las escuelas públicas han dejado huella en varias generaciones de niñas y niños que han crecido en escuelas públicas escuchando que *el maestro luchando también está enseñando*.

Con la intención de hacer un balance de la reforma educativa, en los siguientes apartados abordaremos el contexto global y su influencia sobre el nivel nacional, trazaremos a grandes rasgos el proceso de implementación de la nueva política en el sistema educativo y mencionaremos algunos eventos significativos de resistencia.

A partir del análisis del proceso, mencionaremos las principales contradicciones identificadas entre el discurso y la práctica de la implementación de la reforma, para plantear algunas perspectivas de futuro en el terreno educativo con base en

Se trata de una nueva concepción de la labor docente como un servicio profesional, que promueve la competitividad antes que la cooperación

nuestros primeros hallazgos de investigación, en el ánimo de contribuir a trazar los retos que deberán atenderse en el próximo período de gobierno, en forma de cuestiones abiertas.

Es de este modo como podemos contribuir al objetivo planteado en esta edición de *Entretextos*, para dialogar en torno a los problemas internos y externos que enfrenta México, desde una visión multidisciplinar, que nos ayude formular los proyectos de nación que necesitamos para superarlos y construir el país digno y justo al que todas y todos aspiramos.

### **La reforma educativa en el contexto global**

Muchos países en el mundo han enfrentado diversas presiones para reformar sus sistemas educativos, especialmente en la última década (Verger & Normand, 2015). En dicho escenario, las políticas gerenciales –usualmente importadas del sector privado y articuladas en torno al paradigma de la Nueva Gerencia Pública– han sido ampliamente difundidas, bajo la promesa de modernizar y fortalecer el desempeño de los sistemas educativos de una manera eficaz.

En los años ochenta, México se unió al Movimiento de Reforma Educativa Global, *GERM* (Sahlberg, 2011) a través del proceso de modernización del sistema educativo impulsado por Miguel de la Madrid y acogido de manera entusiasta por Salinas de Gortari. A través de dicho proceso, se implementaron diversas políticas que comprenden, entre otras, la institucionalización de *la cultura de rendición de cuentas* (RdC) (Valenti Nigrini & Acevedo Rodríguez, 2017).

La lectura articulada de las reformas educativas desde entonces hasta el año 2012 (Echavarrri & Peraza, 2017) permite identificar hitos en dicho proceso, como son el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992), el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM, 1992), el Programa de Escuelas de Calidad (PEC, 2001) y, finalmente, la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2002).

De acuerdo con Verger y Normand (2015), en la educación obligatoria, las dos ideas clave de naturaleza gerencial que han adquirido mayor centralidad guardan relación con la devolución de responsabilidades hacia unidades administrativas menores, mejor conocida como ‘autonomía escolar’ y una gestión basada en resultados a través de esquemas de RdC.

En los paquetes de reformas educativas, ambos conceptos tienden a ser concebidos como inseparables. Se espera que los gobiernos otorguen mayor autonomía a las escuelas en términos organizacionales, presupuestarios y/o curriculares, mientras las escuelas aceptan convertirse en sujeto de un estricto control a través de medidas establecidas para la RdC.

Desde dicha perspectiva, el régimen de ‘autonomía escolar y rendición de cuentas’ (SAWA, por sus siglas en inglés: *school autonomy with accountability*), ofrece a las escuelas la posibilidad de adaptar las intervenciones educativas a sus realidades locales, otorgando así un mayor poder de gestión, fortaleciendo la participación docente.

A partir del análisis del proceso, mencionaremos las principales contradicciones identificadas entre el discurso y la práctica de la implementación de la reforma, para plantear algunas perspectivas de futuro

En congruencia, uno de los principios de la Reforma Educativa mexicana busca que las autoridades educativas federal, estatales y locales ejecuten “programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas”, de manera que puedan “resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta” (Ley General de Educación, Artículos 25 y 28 bis, 2012).

En este contexto, ‘autonomía escolar’ se interpreta casi exclusivamente como ‘autonomía de gestión’, concibiendo a la escuela, fundamentalmente, como una organización productiva rentable, cuya razón de ser es la consecución de competencias para el empleo.

En diversos países, las políticas SAWA se están adoptando a través de reformas educativas; sin embargo, la manera de hacerlo es diversa y heterogénea (Verger & Parcerisa, 2016). Los resultados de la aplicación de dichas políticas, es muy sensible al contexto y dependerán, fundamentalmente, de la manera en que se lleve a cabo el proceso, del diseño específico de las reformas y de la recepción de la iniciativa en el campo pedagógico.

Desde esa perspectiva analítica, nuestra investigación se propone identificar dichas contradicciones o efectos secundarios en el campo pedagógico

A pesar de la importante expansión de los sistemas de RdC a nivel mundial, la investigación al respecto es todavía incipiente. Se desconocen los resultados y las consecuencias, esperadas o no, de la implementación de dicho modelo en los sistemas educativos. Las principales conclusiones académicas afirman que, en dichos sistemas de RdC basados en pruebas estandarizadas, se observan sistemáticamente efectos no esperados o secundarios, muchos de los cuales son contradictorios a los efectos explícitamente esperados de las políticas (Thiel, Schweizer & Bellmann, 2017).

Desde esa perspectiva analítica, nuestra investigación se propone identificar dichas contradicciones o efectos secundarios en el campo pedagógico.

### **Las políticas SAWA en la reforma educativa mexicana de 2013**

La Reforma Educativa mexicana (RE 2013) impulsada por la administración de Enrique Peña Nieto (EPN), fue la primera de una serie de reformas estructurales que caracterizan este sexenio, en el que se han realizado más reformas constitucionales que en cualquier otro periodo de gobierno (Senado de la República, 2017).

Aunque la educativa es una reforma de gran calado, en este apartado nos concentraremos en describir fundamentalmente las principales modificaciones legales que convierten a este proceso en un ícono de la implementación de las políticas SAWA, al tomar la evaluación docente de alto impacto (*high-stakes teacher assessment*) como el principal mecanismo de RdC y promover la autonomía de gestión de las escuelas.

El 10 de diciembre de 2012, apenas a 10 días de iniciado el gobierno actual, llegó a la Cámara de Diputados una iniciativa de reforma a los Artículos 3° y 73 constitucional en materia educativa, que marcó la primera parte del proceso legislativo. Con dichas modificaciones se promovió la conversión del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) a un organismo público autónomo y la creación del Servicio Profesional Docente (SPD); éstas fueron publicadas en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF) el 26 de febrero de 2013.

La segunda parte del proceso consistió en la aprobación de las leyes secundarias: la Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (LINEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), además de modificaciones a la Ley General de Educación (LGE).

La reforma del Artículo Tercero constitucional, pilar fundamental de nuestra centenaria constitución, incorpora por primera vez el adjetivo *de calidad*, para la educación pública, laica y gratuita.

Dicho concepto, ahora convertido en prioridad política, se refiere a la intención de garantizar el máximo *logro de aprendizaje* en los educandos (DOF, 2013a). Para ello, comprende cuatro ámbitos: 1) los materiales y métodos educativos; 2) la organización escolar; 3) la infraestructura educativa; y 4) la idoneidad de docentes y directivos.

Siguiendo el razonamiento legislativo, para mejorar o lograr la calidad educativa, *la evaluación de los procesos* es lo más importante; razón por la cual el INEE pasó al centro de decisiones y responsabilidades del Sistema Educativo Nacional (SEN), a la par de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Una de las actividades más importantes de este nuevo organismo autónomo (INEE) es la emisión de los lineamientos y directrices a nivel nacional del SPD. Es decir, que los gobiernos estatales y municipales se convierten en operadores elaborando, por ejemplo, las convocatorias para los concursos de ingreso o promoción conforme a los *lineamientos, perfiles, parámetros e indicadores* que serán definidos por las autoridades federales (Arnaut, 2014).

La Reforma Educativa se concentró en los mecanismos para definir la supuesta idoneidad de docentes y directivos de las escuelas desde la lógica de la evaluación estandarizada, de cuyos resultados depende la remuneración y el futuro laboral de las maestras y los maestros, con una visión exclusivamente meritocrática.

Sin embargo, no existe evidencia de que los mecanismos utilizados a través del SPD hayan logrado mejorar la calidad en educación. De hecho, el propio INEE encargó a un grupo especializado del más alto nivel (Weiss, 2017) un estudio sobre la pertinencia y los impactos de las pruebas estandarizadas que se están aplicando en el marco de la RE 2013. Las conclusiones son contundentes: “la habilidad de contestar bien la evaluación escrita no va necesariamente de la mano con una buena práctica de enseñanza y viceversa. Hay maestros que manejan el discurso (de la evaluación), mas no saben cómo traducirla en actividades pertinentes”, por tanto “la calidad de la educación no mejorará

comprende cuatro  
ámbitos: 1) los  
materiales y métodos  
educativos; 2) la  
organización escolar;  
3) la infraestructura  
educativa; y 4) la  
idoneidad de docentes y  
directivos

por tanto “la calidad de la educación no mejorará sólo y primordialmente mediante la evaluación del desempeño docente y mejoras en ella” (Weiss, 2017, p. 9)

sólo y primordialmente mediante la evaluación del desempeño docente y mejoras en ella” (Weiss, 2017, p. 9).

A la luz de dicha afirmación, nos permitimos señalar que el modelo de evaluación docente que se está utilizando no ha sido suficientemente analizado; sobresale nuevamente la incongruencia entre el discurso y la práctica. Mientras el nuevo modelo educativo plantea la necesidad de cambiar los mecanismos de evaluación basados en la memorización acrítica, las pruebas a las que se han sometido los docentes durante este sexenio dependen directamente de dichas prácticas obsoletas de estudio para ser aprobadas.

De hecho, el modelo educativo que, supuestamente, subyace a la reforma, paradójicamente fue publicado tres años después de las modificaciones legislativas. Y como señala Olac Fuentes (2016) es incongruente –incluso contradictorio– con la propuesta curricular que le complementa. Para el ex subsecretario de Educación Básica, uno de los expertos en el tema de más prestigio en el país, no hay que hurgar demasiado; el nuevo modelo educativo impulsado por la SEP es *Dr. Jeckyll y Mr. Hyde*<sup>22</sup>:

“El primero –*Dr. Jeckyll*– presenta un discurso pedagógico que colecciona posiciones progresistas y renovadoras, pero en la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016, *Mr. Hyde* regresa y hace lo mismo que se ha hecho siempre: un enfoque tradicional y contenidos muy complejos. Lo mismo, en suma, que nos mantiene en el bajo nivel de resultados de logro (académico) por lo menos desde que empezó a hacerse una evaluación comparable en el 2000” (Fuentes, 2016, p. 7).

En el análisis del significado que la reforma otorga al concepto de *calidad*<sup>23</sup>, identificamos pues, los fundamentos de las políticas SAWA para México; en este caso específico, con mucho mayor énfasis en un tipo de RdC controladora y punitiva, frente a una autonomía de gestión, gerenciales y privatizante.

Lucía Rivera (2016) asegura que la Autonomía de Gestión (AdG) ha estado presente en la agenda de la política educativa oficial desde hace más de 30 años, aunque fue presentada como una cuestión novedosa en el *Pacto por México*, elevándose a rango constitucional, incorporando en la fracción III del Artículo 3° de la Constitución, posteriormente en el Artículo 22 de la Ley General de Educación (LGE), los términos siguientes: “...se fortalecerá la capacidad de gestión de las autoridades escolares y los padres de familia” (LGE, Art. 22, p. 13). En el artículo 28 bis de la misma ley se agregó que

<sup>22</sup> El académico compara el nuevo modelo educativo con la novela de Robert Louis Stevenson *Dr. Jeckyll y Mr. Hyde*, la cual aborda el trastorno psiquiátrico que hace que una misma persona tenga dos o más identidades o personalidades con características opuestas entre sí.

<sup>23</sup> La calidad de la educación es definida en la LGE como “la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad” (artículo 8°, fracción iv). En tanto, en la LINEE se entiende como “la cualidad de un sistema educativo que integra las dimensiones de relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, eficacia, impacto y suficiencia” (artículo 5°, fracción III).



“las autoridades federales, locales y municipales, en el ámbito de sus atribuciones, deberán ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas” (LGE, Art. 28, p. 14).

La cuestión que destaca en relación con el concepto de *autonomía*, es la manera en que se ha ido vaciando de significado para referirse a procesos –incluso- contradictorios con su sentido emancipador. Mientras que la *autonomía* del INEE –también elevada a rango constitucional-, le confiere un sentido autoritario y unidireccional en la implementación de las políticas de evaluación para la RdC, la *autonomía* escolar se refiere fundamentalmente a dos niveles: el curricular y el de gestión.

El primero, la Autonomía Curricular (AC) abre en principio, la posibilidad de innovar en el terreno pedagógico<sup>24</sup>. En el discurso, la AC considera horas docentes y periodos lectivos que cada escuela tenga disponibles; reorganiza al alumnado por habilidad o interés, a partir de consultarlo; abre un espacio innovador y flexible en educación básica; responde a los principios de inclusión y equidad; y fomenta la convivencia de estudiantes de grados y edades diversas en un mismo espacio curricular.

Desde la perspectiva pedagógica progresista, esta propuesta resulta pertinente y relevante; sin embargo, cuestionamos que existan las condiciones para poder desarrollarla en todos los contextos del sistema educativo nacional (SEN). En la planificación para su implementación efectiva, descubrimos que el porcentaje de tiempo escolar previsto para la AC en educación básica representa menos de un 12% en escuelas con jornada regular, mientras que en escuelas de tiempo completo (8h) está pensada desde un 50% hasta un 67.5%.

La cuestión a remarcar en este sentido, es que un proceso pedagógico como el que se concibe en el marco de la AC, no puede reducirse a unas cuantas horas de la vida escolar; por congruencia, debería permearla durante todos los procesos de desarrollo–aprendizaje.

Desde nuestra lectura, uno de los retos fundamentales a atender durante el próximo período de gobierno, es el atento seguimiento de lo que suceda en ese tiempo escolar, asignado a la AC, para valorar la manera en que contribuyen a modificar las prácticas pedagógicas al uso.

El segundo nivel de autonomía, que se refiere a la gestión (AdG), toma a la escuela como una organización productiva rentable, cuya razón de ser es el logro de determinados aprendizajes, introduciendo cambios de orden jurisdiccional para ejercer mayor control en tres aspectos de la vida escolar: 1) los medios y condiciones de trabajo de los docentes y directivos, bajo el supuesto de que esto traerá consigo la estabilidad y previsibilidad necesarias para producir una educación de

La cuestión que destaca en relación con el concepto de autonomía, es la manera en que se ha ido vaciando de significado para referirse a procesos –incluso- contradictorios con su sentido emancipador

<sup>24</sup> Su implementación en la Fase 0 estaba prevista para junio 2017–junio 2018, en el Nuevo Modelo Educativo. En éste, el componente de Autonomía Curricular se plantea en cinco posibles ámbitos: 1) ampliación de la formación académica; 2) potenciación del desarrollo personal y social; 3) nuevos contenidos relevantes; 4) conocimientos regionales; y 5) proyectos de impacto social.

calidad; 2) la responsabilidad de las familias para atender problemas de operación como el pago de servicios básicos –agua, luz–, reparaciones y/o carencias materiales, además de otorgarles amplias atribuciones de vigilancia sobre los maestros; y 3) la presencia de grupos y agentes externos en las escuelas públicas, la mayoría ligados a sectores empresariales que por definición, persiguen fines de lucro (Rivera, 2016).

En el siguiente apartado se analiza con mayor profundidad este último punto, poniendo el énfasis en el papel que han jugado los grupos políticos y empresariales en la RE 2013, así como la influencia que han ejercido los organismos supranacionales en el proyecto sexenal de un *México con educación de calidad*.

## El proyecto de un México con educación de calidad

Está claro que la injerencia de grupos políticos y empresariales, así como de los organismos supranacionales, rebasa el ámbito estrictamente educativo; no obstante, resalta el interés que las entidades empresariales y financieras han cobrado por la educación desde que ésta es concebida como un servicio en el mercado.

Como hemos explicado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es la institución intergubernamental con mayor influencia en la promoción de reformas de la educación, mientras que el Banco Mundial (BM) es el organismo decisor en materia de financiación para la cobertura escolar y la infraestructura del sistema educativo.

Ambos organismos plantean la necesidad de definir *marcos referenciales* o *entandares* que delimiten claramente las actividades y funciones del trabajo docente, con el fin de: 1) reconocer el mérito, 2) poder exigir rendición de cuentas, y 3) definir los sistemas de incentivos (BM, 2013; OCDE, 2009; OCDE, 2010)

A nuestro parecer, existen dos proyectos clave para identificar la impronta del BM y la OCDE en la escuela y la tendencia hacia el régimen SAWA en México. El primero, del BM, consiste en un marco para el diagnóstico y comparación de los sistemas educativos nacionales y contiene herramientas de evaluación para profesores (SABER-TEACHERS) (BM, 2013); el segundo, consiste en una serie de reportes, diagnósticos y recomendaciones de la OCDE, en especial “*Estrategias para la acción en México*” (2010), que puede considerarse antecedente inmediato de la RE 2013.

Estos proyectos tienen resonancia a nivel nacional a través de la asociación civil *Mexicanos Primero* que desde su creación en 2005 ha cobrado gran influencia en las decisiones educativas de interés nacional bajo el lema “*sólo la educación de calidad cambia a México*”.

Su patronato convoca a personalidades como Emilio Azcárraga Jean, actualmente expresidente del Consejo de Administración de Televisa o Claudio X. González -considerado por algunos intelectuales críticos como el actual Secretario de Educación sin cartera-, hombres de poder y dinero localizados en las listas de los más ricos del país y del mundo. Son miembros del Consejo Ciudadano Autónomo por la Educación (CCA), parte de la Red Latinoamericana por la Educación (Reduca) y miembros de la Red por la Rendición de Cuentas (RRC).

El texto “*Ahora es cuando. Metas 2012-2024*”, publicado en el año 2012 por *Mexicanos Primero* (Mexicanos Primero, 2012), centra su análisis en el colectivo docente, cuestionando su estatus de profesionalidad y la manera en que establece sus vínculos laborales en relación con las instituciones del Estado.

El *Pacto por México* y la RE 2013 recogen de manera casi textual el diagnóstico y las recomendaciones de la OCDE, así como las metas establecidas por *Mexicanos Primero* para la educación (Espinoza & Johansson, 2016; Goche, 2014). De igual manera, el SPD -piedra angular de la RE 2013-, se encuentra estrechamente relacionado con las propuestas del programa SABER-TEACHERS del BM (Mantilla, 2014).

Es de este modo como el proyecto de nación se compromete con los grupos económicos nacionales e internacionales hacia la consolidación de las políticas SAWA, basada en pruebas estandarizadas de alto impacto en aras de la supuesta calidad educativa.

Son miembros del Consejo Ciudadano Autónomo por la Educación (CCAEE), parte de la Red Latinoamericana por la Educación (Reduca) y miembros de la Red por la Rendición de Cuentas (RRC)

la RE 2013 destaca por su modelo de implementación de arriba abajo (top down), acompañado por una intensiva campaña mediática que colocó al sector docente en el centro de la atención, como responsable del desastre educativo

### Principales efectos secundarios de la reforma sobre el campo pedagógico

Si bien la propuesta de introducir un sistema de RdC en el sector educativo se presenta como una estrategia que permite conocer y comprender en profundidad el funcionamiento detallado del sector y que puede contribuir a la toma de decisiones sobre las necesidades de la educación nacional, en su implementación en los niveles institucionales, los efectos pueden llegar a ser adversos; muy especialmente cuando se trata de contextos de gran repercusión (*high-stakes*), como son pruebas nacionales estandarizadas que condicionan recursos para escuelas y/o docentes (Herrera, Peraza & Betancourt, 2017). De acuerdo con la literatura disponible, dichos efectos se deben, sobre todo, a las características de la implementación de las políticas (Thiel, Schweizer & Bellmann, 2017).

Por otra parte, se observa una serie de “consecuencias no esperadas” (*unintended consequences*) (Jones, Jones & Hargrove 2003), incluso “daños colaterales” (*collateral damage*) (Nichols y Berliner, 2007) en la implementación y apropiación de los sistemas de RdC en educación.

En este sentido, la RE 2013 destaca por su modelo de implementación de arriba abajo (*top down*), acompañado por una intensiva campaña mediática que colocó al sector docente en el centro de la atención, como responsable del *desastre educativo*. En consecuencia, el magisterio se manifestó

en repudio a la Reforma, esgrimiendo como argumento central el desacuerdo con la nueva forma de regulación laboral.

La implementación *arriba abajo* tiene como característica fundamental el diseño de la política en el ámbito de los decisores, sin tomar en cuenta a los actores implicados; en este caso, el sector magisterial.

La exclusión de Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) del diseño e implementación de la reforma, provocó el inicio de un nuevo ciclo de lucha del movimiento magisterial mexicano (Peraza, González & Betancourt, 2017). Las dos acciones que identificamos como claves para comprenderlo, impulsadas por la disidente Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), son: un plantón por tiempo indefinido que inició el 8 de mayo de 2013 y se prolongó hasta el 19 de febrero de 2016 (2 años y 9 meses); y el Paro Nacional del SNE, que tuvo una duración de cinco meses (mayo a septiembre 2016).

Ambas acciones, la primera concentrada en la Ciudad de México y la segunda desconcentrada en regiones de influencia de la CNTE, cuestionaron el proceso de implementación de la RE 2013 principalmente en Oaxaca, Chiapas, Guerrero y Michoacán hasta el punto de conseguir frenar el proceso; mientras que, en el resto de la República, la Reforma ha seguido un proceso heterogéneo de implementación.

La respuesta gubernamental ante las crecientes protestas, primero de la CNTE, luego de muchos otros sectores de la ciudadanía, fue de criminalización permanente, en el sentido de encarcelar y reprimir las voces disidentes, llegando al extremo de asesinar *colateralmente* ocho personas y atacar al pueblo de Nochixtlán en su conjunto (19.06.2016), en el intento de romper un bloqueo carretero organizado en protesta a la RE en Oaxaca.

Otras consecuencias no esperadas de la RE 2013 se identifican en el terreno pedagógico. Como resultado de la incipiente investigación de dicho fenómeno en el caso mexicano, se vislumbran efectos secundarios como “enseñar para la prueba” (*teaching to the test*), “hacer trampa” (*cheating*) o “cribar alumnado” (*cream skimming*) para obtener mejores resultados. Asimismo, en el caso del profesorado, se observan fenómenos como la erosión de la confianza (*erosion of trust*) o la “desprofesionalización” (Thiel, C. et al., 2017).

Como hemos mencionado, la RE 2013 ha generado efectos directos, indirectos y en ocasiones, contradictorios a los explícitamente esperados. Actualmente, nuestra investigación está centrada en identificarlos en sus diferentes niveles. Por un lado, en la relación que establecen las escuelas con el Estado, a través de la SEP y del INEE; por otro lado, en la relación que se establece entre docentes, entre dicho colectivo y su alumnado, así como con las familias, en muy diversos contextos.

Para sintetizar algunos de nuestros hallazgos, podemos decir que se trata de una reforma de las relaciones laborales entre el colectivo docente y el Estado, que no contempló el aspecto educativo sino hasta 2016, con la publicación de un Nuevo Modelo Educativo, que resulta contradictorio con las prácticas pedagógicas que se promueven entre docentes y alumnado.

se trata de una reforma  
de las relaciones  
laborales entre el  
colectivo docente  
y el Estado, que no  
contempló el aspecto  
educativo sino hasta  
2016

Las características del SPD promueven una relación competitiva entre profesionales de la educación, en un ámbito en el que se requiere la construcción colectiva del conocimiento y de los procesos de aprendizaje. Sin duda, ello demerita el trabajo colegiado y las relaciones laborales cotidianas, en un colectivo sobre exigido, minusvalorado y precariamente remunerado. Ello repercute en dobles y triples jornadas laborales —especialmente porque se trata de un colectivo mayoritariamente femenino—, con sus consecuencias sobre la salud mental y emocional del colectivo docente.

La evaluación promovida por la RE 2013 no tiene fundamento formativo, en un colectivo con grandes carencias en ese sentido. Se trata exclusivamente de un mecanismo de RdC punitivo, que genera mucha presión entre profesionales de la educación.

La autonomía se significa de manera autoritaria —en el caso del INEE- o bien de manera privatizante, en el caso de la autonomía de gestión, abriendo las puertas a la mercantilización de los distintos ámbitos del sistema educativo. En el caso de la autonomía curricular, se identifica un discurso pedagógicamente progresista que no es congruente con los lineamientos para la implementación.

El modelo educativo, la propuesta curricular y los mecanismos de evaluación estandarizada, son incongruentes entre sí, generando efectos no deseados, como los arriba mencionados.

Se constata, a partir de la evidencia académica, que la evaluación estandarizada no garantiza la mejora de los resultados educativos —comprendidos como *logros de aprendizaje*- ni la calidad educativa.

**El modelo educativo, la propuesta curricular y los mecanismos de evaluación estandarizada, son incongruentes entre sí, generando efectos no deseados, como los arriba mencionados**

Las primeras muestras de efectos perversos en el ámbito pedagógico han sido difundidas a nivel periodístico (Pérez, 2017; Poy 2017; Educación Futura, 2017), señalando: 1) docentes que entraron bajo este nuevo esquema, y que en menos de tres años han sido evaluados cuatro veces sin generar ninguna retroalimentación con los resultados; 2) enormes cargas de trabajo burocrático para cumplir con las nuevas disposiciones y que no contribuyen a ningún aprendizaje significativo para el personal docente; 3) estrés laboral y falta de sentido frente las actividades que tienen que realizar día a día; 4) efectos que apuntan a la desprofesionalización, articulados con las precarias condiciones laborales y los bajos salarios, entre otros.

Dichos fenómenos son solamente *la punta del iceberg* en relación con las recontextualizaciones y apropiaciones de la demanda política en el campo pedagógico.

Desde la lógica programática de RdC se entiende la evaluación como un proceso técnico, una práctica instrumentalizada que

**La autonomía se significa de manera autoritaria —en el caso del INEE- o bien de manera privatizante, en el caso de la autonomía de gestión, abriendo las puertas a la mercantilización**

obedece a estándares internacionales. Sin embargo, desde una lectura pedagógica, se observa que la evaluación ostenta un carácter político, en el sentido que promueve determinadas visiones de la sociedad y define el sistema de valores de la educación y de los individuos que se forman.

Recurrimos pues a una lectura crítica de la literatura disponible para señalar que el sistema de RdC en el sector educativo puede tener consecuencias no deseadas, muy especialmente cuando se trata de contextos de gran repercusión (*high-stakes*) y cuando el financiamiento a la educación o la remuneración profesional está condicionada a los resultados de pruebas estandarizadas.

Dicha lectura nos permite identificar prácticas contradictorias, en relación con los objetivos educativos, como la elaboración de *rankings* que estigmatizan las instituciones educativas, definiéndolas como “malas” o “buenas”; o una lectura parcial de los resultados de las pruebas estandarizadas, a partir de variables como “ubicación geográfica” o “perfil socioeconómico” de la persona evaluada.

El sistema de RdC ha relegado no sólo la importancia de procesos educativos como la evaluación, sino que ha desplazado el rol crítico que directivos, docentes, estudiantes y comunidad educativa, tienen sobre los procesos de evaluación educativa, reduciendo su participación a la respuesta a procesos que no provienen de la propia institución, sino de agentes externos con intereses económicos muy concretos. De este modo, el sistema de RdC en el ámbito educativo, reduce el papel de los profesionales de la educación a meros operadores de procesos administrativos sumamente burocratizados, restando así energía valiosa a los procesos pedagógicos que deberían estar en el centro del cambio educativo.

## **Perspectivas de futuro en el terreno educativo: del dicho al hecho**

En la deliberación acerca del proyecto de nación que se perfila para el próximo período de gobierno (2018-2024), motivada por el escenario electoral que se avecina, estas líneas invitan a la reflexión acerca de los retos y perspectivas que se plantean en el ámbito educativo, desde la perspectiva sociológica.

Desde su aprobación, la Reforma Educativa 2013 ha sido criticada desde diversos ámbitos, con diferentes niveles de profundidad y perspectivas; sin embargo, las críticas no han alcanzado el nivel de sistematicidad necesario para lograr una lectura coherente o articulada.

El análisis de dicha producción es una tarea pendiente, aunque destacan esfuerzos como el de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Del Castillo & Valenti, 2014) o el de la Universidad Pedagógica Nacional (González, Rivera, & Guerra, 2017), así como las publicaciones de los foros organizados por la Secretaría de Gobernación y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), la documentación producida por la Asociación Civil *Mexicanos Primero*, los pronunciamientos de las secciones sindicales y los colectivos en lucha, así como los foros académicos de universidades públicas y privadas.

En el proceso de implementación de la reforma, destaca la resistencia magisterial a una dinámica de imposición arriba – abajo (*top down*) que no ha tenido en cuenta las propuestas del colectivo docente.

El proceso de evaluación a través de pruebas estandarizadas, tanto de docentes como de alumnado, resulta sumamente polémico, ya que carece de sustento científico, la relación entre dichos mecanismos y los *logros de aprendizaje* entendidos como mejora de la *calidad educativa*.

A su vez, la interpretación que se ha hecho de la evaluación docente en México, es la de un mecanismo punitivo para el control y la desregulación laboral, a través de una supuesta rendición de cuentas, que no se sabe a quién se debe, en qué términos ni por qué debe cobrar esas formas.

En el campo internacional, la reforma se identifica con la tendencia global hacia modelos de gestión de la nueva gerencia pública, fundamentados en sistemas de rendición de cuentas y traspaso de responsabilidades, que implica la reestructuración de las relaciones laborales entre las instituciones del Estado y el colectivo de trabajadoras y trabajadores de la educación.

El nuevo SPD ha iniciado la reconfiguración de dicha relación, que destaca por la desarticulación de dinámicas perversas que caracterizan nuestro sistema educativo, como la corrupción, la impunidad o la herencia y venta de plazas, pero también promueve una relación competitiva entre un colectivo que, por definición, debería construir el conocimiento y la pedagogía con base en dinámicas colaborativas y colegiadas.

La nueva concepción de la labor docente como un servicio profesional modifica las relaciones pedagógicas entre maestras, maestros y alumnado; familias, comunidad educativa, personal directivo y gestores de los diferentes niveles de gobierno (Santizo, 2014). Ello arroja consecuencias plausibles, como la incorporación de más profesionales de la educación al sector docente, la búsqueda de la mejora continua o la formación a lo largo de la vida; no obstante, las consecuencias perversas o no deseadas de la acción, deben colocarse en el centro del análisis.

Desde nuestra experiencia investigadora, es preciso poner especial atención en el desprestigio de la labor docente frente a las familias y el propio alumnado; las nuevas formas de corrupción entre los diferentes niveles de gobierno que gestionan los recursos económicos destinados a la educación; en la enseñanza para la prueba (*teaching for test*) o las trampas en el proceso de entrenamiento para la obtención de resultados numéricos, tanto en el nivel de aula como en la competencia entre escuelas. Los procesos de aprendizaje tienden a ser poco o nada significativos para el alumnado y, en ocasiones, contradictorios en el sentido pedagógico.

La autonomía de gestión escolar, que ha sido elevada a rango constitucional, es interpretada en su forma regulada y acotada -no creativa y emancipadora-, al servicio de fines pragmáticos que conciben la escuela como una organización productiva rentable, cuya razón de ser es la adquisición de competencias para el trabajo.

Dicha concepción de autonomía es una forma de ejercer mayor control sobre las condiciones de trabajo de docentes y directivos, pero también es la puerta abierta para los procesos de privatización del sistema educativo, a través de la presencia de grupos y agentes externos en las escuelas públicas, la mayoría ligados a sectores empresariales con fines de lucro. Además, transfiere a las familias la responsabilidad de atender problemas de operación de las escuelas como el pago de servicios

**El proceso de evaluación a través de pruebas estandarizadas, tanto de docentes como de alumnado, resulta sumamente polémico, ya que carece de sustento científico**

básicos, reparaciones o carencias materiales, además de otorgarles amplias atribuciones de vigilancia sobre las maestras y los maestros.

En el balance de la reforma, destacan los avances de cobertura a través de las escuelas de tiempo completo, que resulta el campo experimental para la autonomía curricular. No obstante, se identifica la incongruencia de reducirla solamente a unos tiempos escolares determinados en porcentajes variables, sin estar acompañada de una propuesta pedagógica congruente con los objetivos marcados a nivel de discurso.

Esa es una de las brechas que se identifica entre el discurso y la práctica, que resultará posibilitadora en la medida que logre conferir sentido a los contenidos y procesos pedagógicos, que están indisolublemente ligados al contexto; por lo tanto, otorgar un margen de autonomía al ejercicio docente resulta clave.

**Es un imperativo atribuir nuevos significados a los conceptos teóricos que sustentan las políticas educativas. Autonomía no debería significar mercantilización**

Para que dicha brecha resulte emancipadora, creemos que es preciso hacer una relectura de las experiencias de los proyectos educativos indígenas autónomos y de otros proyectos comunitarios, fundamentados en la pedagogía de la resistencia, de la ternura, de la memoria. La sistematización de las diversas expresiones de proyectos educativos autónomos en México es otro reto que debemos atender.

La resistencia magisterial ha calado profundamente en el planteamiento de la educación que queremos para el México de nuestros días, porque ha superado el nivel contestatario de revuelta hacia reflexiones creativas, constructivas y esperanzadoras, fundadas en una crítica profunda a la concepción de la educación como formación para el empleo.

Es un imperativo atribuir nuevos significados a los conceptos teóricos que sustentan las políticas educativas. Autonomía no debería significar mercantilización. Rendición de cuentas no debería implicar castigo. La responsabilidad del cambio no puede recaer en un solo sector del campo pedagógico —en este caso, el sector docente—; el cambio educativo es responsabilidad de cada uno de los agentes que involucra, con especial énfasis en los decisores políticos. Ello debería apelarnos a todas las personas, si se entiende la educación en un sentido holístico.

### **Apuntes finales**

En estas fechas, las distintas expresiones políticas de partidos y espacios ciudadanos, pretenden competir por la presidencia de la república en el año 2018; es decir, disputar por el gobierno de las instituciones, por el control de los recursos y por el proyecto de nación.

Como hemos explicado antes, resulta complejo identificar una relación congruente entre los discursos cargados de buenas intenciones y los resultados efectivos de la implementación de la



política pública. Por lo tanto, es un reto para el pensamiento crítico leer entre líneas los discursos políticos y ser capaces de identificar las implicaciones de las acciones propuestas.

Cuando se habla de avanzar hacia un México con educación de calidad, en la dirección en la que se ha avanzado, es preciso cuestionar qué se entiende por calidad de la educación y, más aun, cuál es el sentido de la misma ¿Educar para el trabajo? ¿Formar una ciudadanía crítica y socialmente responsable? ¿Promover una mayor equidad social?

Las perspectivas que se plantean en el terreno educativo dependen, pues, de la correlación responsable de todos los actores involucrados en el sistema y en su proceso de transformación; depende de la forma en la que se interpreta la política educativa global y la manera en que se adoptan las directrices concretas en los distintos niveles de gestión, desde el campo oficial hasta el aula. Depende, en definitiva, del sentido que se otorga a la educación, no en el discurso, sino en la práctica pedagógica cotidiana.

En esa línea, la manera en que se realizó la reforma que pretendemos evaluar a manera de un balance reflexivo y propositivo, no ayuda a la construcción desde abajo. Carece de diagnóstico, de visión de futuro y de sustento factible en las condiciones actuales de las escuelas y de la comunidad educativa, más allá del negocio rentable que implica la concepción de la educación como un servicio más en el mercado.

Como se ha explicado, se trata de una reforma educativa parcial, sesgada hacia la reconfiguración de las relaciones laborales entre el gremio docente y las instituciones que gestionan los recursos económicos destinados a la educación, sin fundamento pedagógico que sustente la cuestión de la calidad educativa. Se trata de una reforma que ha tenido consecuencias incoherentes, contradictorias e incluso paradójicas, por su carácter punitivo, privatizador e individualizante.

Sin duda, en el próximo período de gobierno deberían replantearse dichas cuestiones desde una óptica más humana y constructiva; más cercana a la realidad diversa de nuestro país; más sensible hacia el colectivo docente que merece una verdadera revalorización en su labor compleja y fundamental para el sano desarrollo de nuestras sociedades hacia unas más justas y solidarias.

**Se trata de una reforma que ha tenido consecuencias incoherentes, contradictorias e incluso paradójicas, por su carácter punitivo, privatizador e individualizante**

15 de enero de 2018

## REFERENCIAS

- Arnaut, A. (2014). Lo bueno, lo malo y lo feo del servicio profesional docente. En *Reforma educativa ¿qué estamos transformando?* Debate informado. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Banco Mundial (2013). *What Matters Most for Teachers Policies: A Framework Paper. Systems Approach for Better Education Results (SABER)*. Working paper series no.4. Washington, D. C.: Autor.
- Del Castillo, G., & Valenti, G. (Eds.). (2014). *Reforma educativa ¿qué estamos transformando?* debate informado (Primera edición). México, D.F: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Diario Oficial de la Federación. (2013a). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013)
- Echavarrí, J., & Peraza, C. (2017). Modernizing School in Mexico: The Rise of Teacher Assessment and School-based Management Polices. *Education Policy Analysis Archives*, 25(90).
- Educación Futura (2017) La desprofesionalización del magisterio. *Educación Futura*. 0 de julio 2017 [Online] Disponible en <http://www.educacionfutura.org/la-desprofesionalizacion-del-magisterio/>
- Espinoza, R., & Johansson, S. (2016). El Pacto Por México y los Organismos Financieros Internacionales, 2012-2013. En *Pacto por México. Agenda Legislativa y Reformas 2013-2014*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fuentes, O. (2016, agosto 8). La SEP olvida que tiene alumnos de carne y hueso. *La Jornada*.
- Goche, F. (2014, enero 14). Reforma educativa, autoría de Mexicanos Primero. Recuperado el 15 de enero de 2018, a partir de <http://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2014/01/14/reforma-educativa-autoria-de-mexicanos-primero/>
- González, R., Rivera, L., & Guerra, M. (2017). *Anatomía política de la reforma educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, Peraza & Betancourt (2017) Rendición de Cuentas en Educación: recontextualizaciones y apropiaciones de la demanda política en el campo pedagógico, Ponencia presentada en Foro Intermedio de Investigación de Sociología de la Educación de la Asociación Internacional de Sociología, 20/09/17.
- Jones, G., Jones, B., y Hargrove, T. (2003). *The unintended consequences of high-stakes testing*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Ley General de Educación (2012). México: SEP.
- López Veneroni, F. (2017). La posverdad como distorsión retórica de la realidad. *Gaceta Políticas*, (264).
- Mantilla, L. (2014). La trascendencia del Banco Mundial en la Ley General del Servicio Profesional Docente. *Elementos para el Análisis. Diálogos sobre Educación*, (9), 1–19.
- Mexicanos Primero. (2012). *Ahora es cuando. Metas 2012-2024*. México: Fundación Mexicanos Primero.

- Nichols, S., y Berliner, D. (2007). *Collateral damage. How high-stakes testing corrupts America's schools*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. (Trad. G. Moreno y L. Valencia de Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, 2005).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. México: Autor.
- Peraza, González, & Betancourt (2017) *El movimiento magisterial mexicano frente a la reforma educativa: la contestación local a un proyecto global*, Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa XIV, San Luis Potosí, México. Ver en:  
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1474.pdf>
- Pérez, Á. (2017). *El gran fracaso del servicio profesional docente*. Educación Futura. 26 de julio 2017 [Online] Disponible en:  
<http://www.educacionfutura.org/el-gran-fracaso-del-servicio-profesionaldocente/>
- Poy, L. (2017). *Sistema y reforma educativos generan sólo frustración y enojo: jóvenes maestros*. La Jornada. 9 de julio 2017 [Online] Disponible en:  
<http://www.jornada.unam.mx/2017/07/09/sociedad/029n2soc>
- Rivera, L. (2016, Enero). *Autonomía de gestión de las escuelas: la ilusión del poder de decisión*. Recuperado el 15 de enero de 2018, a partir de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=125>
- Santizo, C. (2014). *La Ley General del Servicio Profesional Docente define el modelo de escuela y el perfil del docente*. En *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado* (pp. 23–30). México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Sahlberg, P. (2011). *Fourth Way of Finland*. *Journal of Educational Change*, 12(2), 173–185
- Senado de la República. (2017, febrero). *2012-2017, periodo en el que se ha aprobado el mayor número de reformas constitucionales: IBD*. Recuperado el 15 de enero de 2018, a partir de:  
<http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/34179-2012-2017-periodo-en-el-que-se-ha-aprobado-el-mayor-numero-de-reformas-constitucionales-ibd.html>
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires : [San Martín, Buenos Aires, Argentina]: Fondo de Cultura Económica : Universidad Nacional de San Martín.
- Thiel, C., Schweizer, S., & Bellmann, J. (2017). *Rethinking Side Effects of Accountability in Education. Insights from a Multiple Methods Study in Four German School Systems*. *Education Policy Analysis Archives*, 25(number). doi:0000000/000000000000 [EPAA will assign the DOI] This article is part of the special issue, *Global Perspectives on High-Stakes Teacher Accountability Policies*, guest edited by Jessica Holloway, Tore Bernt Sorensen, and Antoni Verger
- Valenti Nigrini, G., & Acevedo Rodríguez, C. (Eds.). (17). *Nueva cultura educativa: los sistemas educativos estatales* (Primera edición). México, D.F: FLACSO México.

Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599–622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>

Verger, A., & Parcerisa, L. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado*, 20(3), 15–51.

Weiss, E. (Ed.). (2017). "La evaluación del desempeño docente dese la perspectiva de la práctica". Presentado en Congreso Nacional de Investigación Educativa XIV.