



TRANSFERENCIA DE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN UN CONTEXTO DE GOBERNANZA GLOBAL

Zaira Alejandra Magaña Carbajal
Consultora Independiente

Área temática: Política y gestión de la educación.

Línea temática: Gobiernos y agendas.

Tipo de ponencia: Aportaciones teóricas.

Resumen:

El texto analiza el concepto de transferencia de políticas públicas que organismos internacionales, cuerpos de expertos, *think tanks* y firmas de consultores, compañías privadas, fundaciones y órganos multilaterales sugieren a los gobiernos nacionales a fin de reconfigurar sus agendas. El proceso de transferencia de políticas se centra en una discusión más amplia sobre la gobernanza global en la educación entendida como el conjunto de actores que ejercen autoridad y participan con un actuar político dentro de los límites del Estado. Para ejemplificar este marco de actuación, se revisa el caso de la Ley General del Servicio Profesional Docentes (LGSPD) promulgada en 2013 y el documento “Mejorar las escuelas, estrategias de acción para México” publicado por la OCDE en 2010 para hacer referencia a un claro proceso de transferencia de política educativa desde un organismo internacional hacia el nivel nacional. La lectura que este trabajo intenta situar es crítica y rescata el concepto de ‘gubernamentalidad’ (o *governmentality*) de Foucault para hablar de cómo los procesos de transferencia de políticas que circulan globalmente comunican la necesidad de construir ‘tipos de sujetos’ que se adecuen a las políticas sugeridas por actores internacionales y multilaterales. A lo largo del trabajo se discute el problema de la descontextualización de las políticas, las lógicas de eficiencia y eficacia, la responsabilidad de la calidad depositada en los docentes, entre otros.

Palabras clave: Políticas Públicas, Gobernanza global, Organismos Internacionales, Gubernamentalidad del Estado, Evaluación docente.

Introducción

Desde hace varios años organismos como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otros, han venido a influenciar el campo de la educación y el establecimiento de prioridades en las agendas nacionales con discursos sobre calidad, evaluación y comparación internacional. Uno de sus blancos ha sido la transformación de las prácticas docentes, su calidad y su efectividad para elevar el logro académico de los estudiantes.

El presente artículo analiza el concepto de transferencia de políticas públicas ('policy transfer process') como parte de un proceso en el que los organismos internacionales toman juego en la formulación y definición de los problemas públicos en el ámbito educativo, ampliando el alcance y complejizando su ciclo. El concepto se sitúa en la discusión de sobre la gobernanza global entendida como aquel conjunto de actores -intergubernamentales, no gubernamentales, movimientos y corporaciones multilaterales- que ejercen autoridad y participan con un actuar político dentro de los límites del Estado (Robertson, 2012). La lectura que este trabajo intenta situar es crítica y rescata el concepto de 'gubernamentalidad' (o *governmentality*) de Foucault para hablar de cómo los procesos de transferencia de políticas que circulan globalmente comunican la necesidad de construir 'tipos de sujetos' que se adecuen a las políticas sugeridas por actores internacionales y multilaterales.

Transferencia de políticas públicas en el ámbito educativo

En primer lugar, interesa desarrollar el concepto de política pública sobre el cual se centran los argumentos en este trabajo. Desde una perspectiva lineal, las políticas públicas podrían considerarse como aquellas que se formulan a partir de la identificación de un problema público al que los tomadores de decisiones buscan solución y su posterior implementación. Ésta corresponde a una mirada lineal, de "arriba hacia abajo" ('top-down') de los procesos de políticas públicas (Hudson and Lowe, 2004).

Si bien no se niega la existencia de un proceso secuencial, las políticas públicas atraviesan por tramas más intrincadas que lo que promete un ciclo. Dichas tramas se complejizan al preguntarnos, por ejemplo: quién define cuál es el problema a atender, quién las políticas para hacerle frente, y cuáles otros factores intervienen en la contienda. Esta segunda postura advierte un proceso de generación de políticas públicas de "abajo hacia arriba" (bottom-up).

Ball (2008) argumenta que las políticas públicas no pueden concebirse como un proceso lineal debido a que se encuentran en constante disputa con interpretaciones y formas de ser bastante variadas. Dicha conceptualización advierte que una política pública es una transmisora de significados, valores, intenciones y expectativas (Yanow, 1996, 2000). Lo anterior se deslinda de presentar soluciones a ciertos problemas sociales, y en cambio permite la instalación de procesos comunicativos, mensajes y comprensiones de la realidad social.

El presente texto concibe las políticas públicas no como un conjunto de verdades que dictan formas para resolver problemas públicos identificados por grupos de asesores, especialistas y formuladores de políticas; sino como procesos de disputa, articulación y tensión, con un ingrediente de inestabilidad y movimiento constante (Ball, 2008).

La teoría sobre políticas públicas utiliza el término de ‘transferencia’ y ‘lecciones aprendidas’ (‘Policy transfer’ y ‘Lesson-drawing’) para hacer referencia a la acción de tomar prestadas respuestas a problemas públicos que han sido exitosas en otros países o bien que responden a prioridades de política impulsadas por organismos internacionales como el Banco Mundial la OCDE, la UNESCO, el BID, entre otros. Esto se explica, tal como lo analizaba Rose en los noventa, en que los formuladores de políticas públicas constantemente buscan ‘soluciones rápidas’ o asesoría externa para abordar problemas complejos, como se revisará con el caso de la Ley General del Servicio Profesional Docentes (LGSPD) promulgada en 2013.

Siguiendo a Rose (1991) este proceso de transferencia y lecciones aprendidas tienen un componente ‘voluntario’, es decir, los organismos internacionales, no gubernamentales y multilaterales formulan orientaciones estratégicas para los sistemas educativos nacionales y los países las ajustan, modifican y adaptan de acuerdo con sus objetivos, contexto, financiamiento y actores políticos (Rizvi & Lingard, 2013). Para Cuevas y Moreno (2016) estas políticas adquieren rasgos singulares y cursos particulares que, en repetidas ocasiones llevan a resultados poco esperados.

Dichos procesos de transferencia no son lineales ni ha sido escasa la crítica al respecto. Dolowitz and Marsh (2000), discuten preguntas acerca de qué es lo que se transfiere (políticas sobre el ingreso de los docentes, uso de los recursos destinados a la educación, sistemas para premiar el desempeño con base en el mérito, etc.), quién los transfiere a quién (la OCDE a los países en desarrollo, por citar un ejemplo), y por qué o en qué contextos se dan dichos procesos de transferencia. Para Silova (2012: 229) el proceso de transferencia de políticas en el ámbito educativo se representa de la siguiente manera:

“Los formuladores de políticas [...] se sienten atraídos por los procesos de transferencia-préstamo de políticas educativas [educational borrowing] por su utilidad política. Desde esta perspectiva, las transferencia-préstamo de políticas educativas se consideran una herramienta pragmática para identificar y transferir las “mejores prácticas” de un contexto a otro con el objetivo de mejorar los sistemas educativos en diferentes entornos nacionales. Ya sea un avance de los gobiernos nacionales o agencias internacionales en desarrollo (como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos o las Naciones Unidas), la suposición subyacente es que existe un “modelo” común y legítimo de políticas y prácticas educativas, que conduciría (si se implementa adecuadamente) a mayores oportunidades educativas y mejoraría la calidad educativa en todo el mundo.”

Gobernanza global en la educación

Desde la década de 1980, se han producido cambios significativos en la naturaleza de gobernar dentro y fuera de la acción del gobierno nacional. Lo anterior ha generado nuevos centros de gravedad en torno a la política, mismos que van más allá de la autoridad formal del Estado (Robertson, 2012). Como lo argumenta Rambla (2014: 422) la gobernanza educativa ha implicado una lógica de ‘construcción de coaliciones’ que opera bajo redes de actores en ciertas áreas de la hechura de las políticas y en donde la educación se ha convertido en el campo de batalla mientras que la naturaleza y la función de la enseñanza ha cambiado profundamente (Leuze et al., 2007). En este sentido, cuerpos de expertos, *think tanks* y firmas de consultores, compañías privadas, fundaciones y órganos multilaterales, recomendadas y avaladas por los organismos internacionales, juegan roles de asesores políticos proporcionando recomendaciones a los gobiernos nacionales mediante proyectos, estudios y evaluaciones comparativas.

En el plano global, un ejemplo de ello es el subproyecto SABER-Teachers (Systems Assessment and Benchmarking Education for Results) del Banco Mundial el cual representa una intervención en la configuración de los marcos de gobierno dirigidos a los docentes en los sistemas educativos nacionales. Por su parte la OCDE implementó desde 2009 el proyecto TALIS (Teaching and Learning International Survey). Tal y como advierte Robertson (2012) a pesar de la naturaleza limitada de esta prueba, sus hallazgos se utilizaron para enmarcar la primera Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente en 2011, organizada por el Departamento de Educación de los EE. UU., la OCDE, el sindicato mundial de docentes, *Education International*, entre otros. No obstante, al igual que en el proyecto del Banco Mundial, los docentes de aula estuvieron visiblemente ausentes del proceso (Robertson, 2012).

Para el caso mexicano, el elemento que más se acerca a lo que los organismos internacionales, especialmente la OECD, han sugerido al Estado es la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) en el marco de la reforma educativa del 2013. Desde 2009, la OCDE incentivó la creación de coaliciones de expertos mexicanos e internacionales, quienes en conjunto con el Organismo encontraron un terreno fértil para formular una serie de sugerencias para la incorporación de docentes noveles, promover a los más destacados y asegurar la permanencia de los más aptos (Cuevas y Moreno 2016). En la tabla 1 se muestra la similitud entre el documento “Mejorar las escuelas, estrategias de acción para México” publicado en 2010 por la OECD y la LGSPD.

Tabla 1: Procesos de transferencia de políticas públicas para el caso mexicano

DOCUMENTO: MEJORAR LAS ESCUELAS, ESTRATEGIAS PARA LA ACCIÓN EN MÉXICO, OCDE	LEY GENERAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE (LGSPD)
“LA REFORMA EN POLÍTICA PÚBLICA MÁS IMPORTANTE QUE MÉXICO PUEDE HACER PARA MEJORAR LOS RESULTADOS EDUCATIVOS DE SUS JÓVENES ES CONSTRUIR UN SISTEMA SÓLIDO QUE PERMITA SELECCIONAR, PREPARAR, DESARROLLAR Y EVALUAR A LOS MEJORES DOCENTES PARA SUS ESCUELAS” (p. 4)	SE CREA EL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE (SPD) COMO EL SISTEMA QUE EVALUARÍA Y SELECCIONARÍA A LOS DOCENTES.
RECOMENDACIÓN 4: “MÉXICO NECESITA [...] ASEGURAR QUE TODOS LOS POTENCIALES CANDIDATOS A LA PROFESIÓN DOCENTE CUMPLAN CON LOS ESTÁNDARES MÍNIMOS” (p. 6)	ARTÍCULOS 21: “EL INGRESO AL SERVICIO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SUPERIOR [...], SE LLEVARÁ A CABO MEDIANTE CONCURSOS DE OPOSICIÓN QUE GARANTICEN LA IDONEIDAD DE LOS CONOCIMIENTOS Y LAS CAPACIDADES NECESARIAS”
RECOMENDACIÓN 4: “FIJAR UN NIVEL MÍNIMO QUE DEBEN ALCANZAR TODOS LOS CANDIDATOS DOCENTES EN EL EXAMEN, INDEPENDIEMENTE DE LAS PLAZAS DISPONIBLES. LOS ASPIRANTES QUE NO APRUEBEN EL EXAMEN, PERO CUYO RESULTADO FINAL ESTÉ POR ENCIMA DE CIERTO NIVEL (SUFICIENTE PARA SUGERIR QUE CUENTA CON EL POTENCIAL PARA LOGRAR UN RESULTADO APROBATORIO), DEBEN TENER LA OPORTUNIDAD DE SEGUIR UNA FORMACIÓN ADICIONAL ANTES DE PRESENTARSE DE NUEVO AL EXAMEN” (p.6)	ARTÍCULO 53: “...CUANDO SE IDENTIFIQUE LA INSUFICIENCIA EN EL NIVEL DE DESEMPEÑO DE LA FUNCIÓN RESPECTIVA, EL PERSONAL DE QUE SE TRATE SE INCORPORARÁ A LOS PROGRAMAS DE REGULARIZACIÓN [...] EL PERSONAL SUJETO A LOS PROGRAMAS [...] TENDRÁ LA OPORTUNIDAD DE SUJETARSE A UNA SEGUNDA OPORTUNIDAD DE EVALUACIÓN”.
RECOMENDACIÓN 4: “LOS CANDIDATOS QUE NO APRUEBEN EL EXAMEN EN VARIAS OCASIONES NO DEBERÍAN OPTAR POR CONVERTIRSE EN DOCENTES” (p.7)	ARTÍCULO 53: “EN CASO DE QUE EL PERSONAL NO ALCANCE UN RESULTADO SUFICIENTE EN LA TERCERA EVALUACIÓN QUE SE LE PRACTIQUE, SE DARÁN POR TERMINADOS LOS EFECTOS DEL NOMBRAMIENTO CORRESPONDIENTE SIN RESPONSABILIDAD PARA LA AUTORIDAD EDUCATIVA”
RECOMENDACIÓN 5: “TODAS LAS PLAZAS DOCENTES, TANTO LAS DE NUEVA CREACIÓN COMO LAS VACANTES, DEBEN ABRIRSE PROGRESIVAMENTE A CONCURSO” (p. 7)	ARTÍCULO 21: “EL INGRESO AL SERVICIO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SUPERIOR QUE IMPARTA EL ESTADO Y SUS ORGANISMOS DESCENTRALIZADOS, SE LLEVARÁ A CABO MEDIANTE CONCURSOS DE OPOSICIÓN”
RECOMENDACIÓN 6: “ESTABLECER UN PERÍODO DE PRUEBA PARA LOS DOCENTES PRINCIPIANTES, DURANTE EL CUAL HABRÍA UNA TUTORÍA Y APOYO INTENSIVOS, SEGUIDO DE UNA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO ANTES DE RECIBIR UNA PLAZA PERMANENTE” (p. 7)	ARTÍCULO 22: “...DURANTE UN PERÍODO DE DOS AÑOS TENDRÁ EL ACOMPAÑAMIENTO DE UN TUTOR DESIGNADO POR LA AUTORIDAD EDUCATIVA O EL ORGANISMO DESCENTRALIZADO, SEGÚN CORRESPONDA [...] AL TÉRMINO DEL PERÍODO SEÑALADO [...] LA AUTORIDAD EDUCATIVA O EL ORGANISMO DESCENTRALIZADO EVALUARÁ EL DESEMPEÑO DEL PERSONAL DOCENTE” ARTÍCULO 27: “...UNA PLAZA CON FUNCIONES DE DIRECCIÓN DARÁ LUGAR A UN NOMBRAMIENTO, SUJETO A UN PERÍODO DE INDUCCIÓN CON DURACIÓN DE DOS AÑOS ININTERRUMPIDOS”.
RECOMENDACIÓN 8: “MÉXICO NECESITA DESARROLLAR, E IMPLEMENTAR, UN MODELO RIGUROSO DE EVALUACIÓN DE DOCENTES QUE PASE, POCO A POCO, DE SER UN SISTEMA PURAMENTE FORMATIVO, A UNO QUE COMBINE ASPECTOS TANTO FORMATIVOS COMO SUMATIVOS (PARA AVANZAR EN SU TRAYECTORIA PROFESIONAL, RECOMPENSAR SU DESEMPEÑO O PARA ESTABLECER SANCIONES A LOS DOCENTES QUE TIENEN UN DESEMPEÑO BAJO).” (p.8)	ARTÍCULOS 34-40 REFERIDOS A LA EVALUACIÓN SUMATIVA PARA PROMOVERSE EN LA FUNCIÓN. ARTÍCULOS 45-51 REFERIDOS AL RECONOCIMIENTO EN EL SERVICIO. ARTÍCULOS 22 Y 53 REFERIDOS A LAS SANCIONES CON BASE EN LA INSUFICIENCIA DEL DESEMPEÑO.

Fuente: Elaboración propia a partir de la LGSPD y el documento “Mejorar las Escuelas, estrategias para la acción en México” de la OCDE.

Tal y como lo muestra la tabla, los sistemas para regular el ingreso, las evaluaciones de desempeño, el incremento de la competitividad, el establecimiento de estándares para determinar la idoneidad, la búsqueda de los mejores maestros, los discursos sobre la calidad, entre otros, han sido herramientas propicias para decretar si un sistema educativo es eficiente y eficaz.

Si bien la intención de este trabajo no es negar la centralidad de la evaluación en el proceso de mejora de la función docente, lo que preocupa, desde una mirada crítica es, por un lado, la ausencia de una discusión

sobre la contextualización y conveniencia de las prioridades internacionales para las agendas nacionales y por otro, la forma en que los discursos de calidad y eficiencia tensionan los propósitos redistributivos y de justicia social de la educación, al no considerar, para todos los casos, las características más importantes de la buena enseñanza (Cuevas y Moreno, 2016).

En este sentido, teóricos críticos del proceso de transferencia de políticas han alertado sobre la naturaleza acrítica de dicho proceso al considerar que los presupuestos epistemológicos -de racionalidad occidental- intentan determinar qué debe ser visto, considerado y promulgado como válido a fin de impactar las reformas educativas nacionales mediante programas, teorías y sistemas de evaluación (Popkewitz and Rizvi, 2009). Por su parte, alcanzar los estándares de eficiencia, efectividad y calidad que sugieren los organismos internacionales lleva a que los actores educativos organicen su actuación para dar respuesta a estándares, metas, indicadores a fin de agregar valor a la productividad y buscar la excelencia.

Gubernamentalidad: construcción del sujeto

El proceso de transferencia de políticas públicas visto desde una perspectiva crítica, permite ubicarlo en los aportes de Foucault con el término “governmentality”, el cual refiere a generar una lectura amplia sobre las acciones de los gobiernos o de los actores internacionales frente a los intentos de creación de ‘tipos de individuos’. El aspecto de ‘gubernamentalidad’ que considero refiere a la capacidad y función del Estado y otros actores, dentro de un modelo neoliberal, al dirigir y controlar a los individuos mediante técnicas directas o indirectas (Lemke, 2001).

En este sentido, los discursos que buscan incidir en la configuración del rol, función y desempeño de la docencia, representan intentos por moldear el comportamiento de los ciudadanos de acuerdo a un conjunto de normas en busca de fines específicos. El aspecto normativo actúa hacia un ideal que los individuos y los grupos deben alcanzar. La noción de gubernamentalidad sugiere que gobernar es “colocar las cosas en su correcta disposición para dirigir las a un bien conveniente” (Foucault, 1991: 94), en donde *conveniente* refiere a los objetivos y finalidades ‘específicas’ de aquellos actores que juegan un rol de poder en la gobernanza educativa global.

Particularmente en este trabajo interesa hacer visibles aquellos ‘tipos de sujetos’ que los discursos sobre eficacia, desempeño, estímulos y optimización crean en el imaginario colectivo, mismo que busca dar forma y transformar la práctica docente bajo la idea de que lo único aceptable es lo considerado como ‘idoneo’ o ‘excelente’. Con base en esto, Dean (2006) advierte que los gobiernos actúan para modificar el espacio marcado por las individualidades, por lo tanto, no sólo son importantes las acciones de un gobierno sino las acciones para la construcción del sujeto bajo esa forma de gobierno. Las políticas son las encargadas de construir ciudadanos libres para así responsabilizarlos de comportarse de acuerdo a los cálculos normativos hechos por el Estado (Fimyar, 2008: 7-9).

En este sentido, Lemke (2000: 2-3) muestra cómo “la gubernamentalidad puede describirse como el esfuerzo por crear sujetos gobernables a través de diversas técnicas desarrolladas para controlar, normalizar y moldear la conducta de las personas”. Bajo este escenario, la enseñanza se sitúa bajo esquemas de competitividad y el corazón del proyecto educativo se arranca y se deja vacío (Ball, 2003).

En la lógica educativa, si mejora el rendimiento de los profesores, mejora la calidad del sistema en su conjunto. Bajo este argumento, los Estados, junto con los actores internacionales que avalan sus políticas nacionales, crean mecanismos y sistemas para controlar el rendimiento y, por tanto, la calidad dentro del sistema. Así, la profesión docente es transformada pues se argumenta que los métodos de enseñanza tradicionales debiesen desaparecer para permitir el desarrollo de un nuevo perfil profesional. El “nuevo” maestro debe convertirse en un administrador de conocimientos en lugar de un experto en conocimientos; él o ella debe ser capaz de identificar capacidades diferentes y diversas en sus estudiantes, así como actualizar sus conocimientos y evaluarse constantemente para hacer frente a los cambios rápidos en la sociedad (Bonan y Rambla, 2003).

Para Robertson (2012) los mecanismos de gobernanza global que inciden en las políticas dirigidas a los docentes están siendo transformadas de “educación como desarrollo (nacional)” y “establecimiento de normas (nacionales)” hacia “enseñanza como desarrollo (individual)” y como una “competencia para la comparación”. El cambio es orquestado por agencias clave en el contexto global que argumentan la existencia de una crisis en la profesión docente al tiempo que intentan colonizar el campo del control simbólico sobre las políticas dirigidas a los maestros.

Conclusiones

en opinión de teóricos y especialistas, las reformas educativas en la última década han respondido a una evolución de los procesos de políticas públicas. Para el caso de México, si bien no es posible argumentar que la OCDE ha orientado completamente el diseño de la política educativa, no hay duda que el país, desde hace al menos dos décadas, comenzó a analizar las políticas que circulan en el extranjero e implementó varias recomendaciones de actores internacionales.

Los argumentos aquí planteados no buscan evadir la responsabilidad de elevar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes. Sin embargo, responsabilizar a los profesores por los resultados de los sistemas educativos (especialmente cuando los resultados son negativos) es desviar la atención del verdadero problema y convertir a los docentes en ‘chivos expiatorios’, tergiversando un asunto que es por naturaleza complejo y multidimensional (Cuevas & Moreno, 2016). Más aún si reconocemos que las expectativas de lo que se espera de un docente no guardan correspondencia con la formación disponible para ellos y tampoco con las condiciones materiales bajo las cuales ejercen su profesión.

Vale la pena preguntarse, a manera de cierre, hasta qué punto las políticas que se piensan en contextos de intercambio y transferencia de políticas educativas toman en consideración lo que David Mosse (2004) llama las realidades históricas, sociales y políticas de un país. En este sentido, lo problemático en la transferencia de políticas públicas resulta cuando éstas responden a un proceso apresurado y descontextualizado, en donde los objetivos de las éstas no se equiparan con el contexto nacional, con el de cada estado o bien con el de las comunidades educativas.

En definitiva, cada país merece un análisis en términos de cómo se construye la política pública en educación y en qué medida responde a su complejidad, a sus diferentes contextos, desbalances, inercias y vicios; todo ello desde una perspectiva histórica que reconozca los procesos por los que ha transitado su sistema educativo y las políticas que se han implementado para mirar, también desde dentro, cuáles son los mejores caminos para fortalecer la educación de un país.

Referencias bibliográficas:

- Ball, S. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity *Journal of Education Policy*, Vol. 18 No.2, p. 215-228
- Ball, S. (2008). *The education debate*. 2nd edición. Bristol: Policy Press.
- Bonal, X. y Rambla, X. (2003). Captured by the Totally Pedagogised Society: teachers and teaching in the knowledge economy, *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 1, No. 2, p.169-184
- Cuevas, Y. y Moreno, T. (2016). Políticas de Evaluación Docente de la OCDE: Un Acercamiento a la Experiencia en la Educación Básica Mexicana. *Education Policy Analysis Archives*, No. 24, p. 1-20
- Dean, M. (2006). *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. London: Sage.
- Del Castillo, G., y Valenti, G. (Eds.) (2014). *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado*. México: FLACSO.
- Dolowitz, D. and D. Marsh (2000). Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy Making, *Governance*, Vol. 13, No. 1, p. 5-23
- Fimyar, O. (2008). Using Governmentality as a Conceptual Tool in Education Policy Research, *Educate, Journal of Education Policy*, Vol. 18 No. 6, p.597-615.
- Foucault, M. (1991). *Governmentality. The Foucault Effect. Studies in governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hudson, H. and Lowe, S. (2004) *Understanding the policy process: analysing welfare policy and practice*. Bristol: Policy Press.
- Lemke, T. (2000). *Foucault, governmentality and critique*. Paper presented at the Rethinking Marxism Conference, University of Amherst, MA, USA, 21-24. Recuperado de URL: <http://www.thomaslemkeweb.de/publikationen/Foucault,%20Governmentality,%20and%20Critique%20IV-2.pdf>
- Lemke, T. (2001). 'The birth of bio-politics': Michel Foucault's lecture at the Collège de France on neo-liberal governmentality' *Economy and Society*, Vol. 30 No. 2, p. 190-207
- Leuze, K. et al. (2007). Introduction. New Arenas of Education Governance. The impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making, in P. Martens; A. Rusconi, and K. Leuze, (eds.) *New Arenas of Education Governance. The impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mosse, D. (2004). Is Good Policy Unimplementable? Reflections on the Ethnography of Aid Policy and Practice, *Development and*

Change, Vol. 35 No. 4, p.639–671

OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. estrategias de acción para México*. Resumen Ejecutivo. Recuperado de URL: <http://www.oecd.org/education/school/47101613.pdf>

Popkewitz, T and Rizvi, F. (2009). 'Globalization and the Study of Education' *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 108(2), p.7-28

Rambla, X. (2014). A complex web of education policy borrowing and transfer: Education for All and the Plan for the Development of Education in Brazil, *Comparative Education*, Vol. 50 No. 4, p. 417-432

Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.

Robertson, S. (2012). Placing Teachers in Global Governance Agendas. *Comparative Education Review*, Vol. 56, No. 4, p. 584-607

SEP (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Recuperado de URL: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD_190118.pdf

Silova, I. (2012). Contested Meaning of Educational Borrowing, in G. Steiner-Khamsi and F. Waldow (eds.) *Policy Borrowing and Lending in Education*. London: Routledge.

Yanow, D. (1996). *How does a Policy mean? Interpreting Policy and Organizational Actions*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Yanow, D. (2000) *Conducting interpretive policy analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.