



**Universidad de San Andrés**

**Escuela de Educación**

**Licenciatura en Ciencias de la Educación**

***¿Cómo se construye al docente global, desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y sus programas Global Teaching Insights y PISA4U?***

**Autor: Trinidad María Benito**

**Legajo: 30352**

**Mentor: Ezequiel Gómez Caride**

**Buenos Aires, Diciembre 2022**



Universidad de  
**San Andrés**

**Universidad de San Andrés**

**Escuela de Educación**

**Licenciatura en Ciencias de la Educación**

**¿Cómo se construye al docente global, desde la Organización para  
la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y sus  
programas Global Teaching Insights y PISA4U?**

Autor: Trinidad María Benito

Legajo: 30352

Mentor: Ezequiel Gómez Caride

Buenos Aires, Diciembre 2022

## ÍNDICE

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Introducción</b>  | <b>2</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1: Un recorrido contextual sobre la educación global</b> | <b>4</b>  |
| <b>CAPÍTULO 2: Estado de la cuestión, marco teórico y el CDA</b>     | <b>21</b> |
| <b>CAPÍTULO 3: Los propósitos de los programas</b>                   | <b>39</b> |
| <b>CAPÍTULO 4: El docente global en las plataformas educativas</b>   | <b>54</b> |
| <b>CAPÍTULO 5: Las competencias de los docentes globales</b>         | <b>72</b> |
| <b>Conclusiones</b>  | <b>85</b> |
| <b>Anexo</b>   | <b>89</b> |
| <b>Bibliografía</b>  | <b>92</b> |



Universidad de  
**San Andrés**

## Introducción

El campo de la educación es especialmente susceptible a la internacionalización. Es decir, con la globalización, surgen diferentes tipos de actores (consultores, universidades, organizaciones regionales, corporaciones, ONGs, agencias internacionales). Su efecto es que el espacio educativo global se convierta en una matriz compleja de colaboración y competencia entre diversas organizaciones e individuos que tienen el objetivo de influenciar las políticas educativas, destacamos las que se tratan del rol docente. A partir de este espacio educativo global, encontramos que el rol docente se ve construido cada vez más hacia uno de calidad y orientación mundial. Es decir, su profesión se ve reconfigurada para una mirada más global. En palabras de Bourn (2018) “la educación hoy en día es claramente una profesión global<sup>1</sup>” (p.164).

A partir de esto, nos interesa poner el foco en la cuestión del rol docente y cómo se construye con esta mirada cada vez más global. Para poder llevar esto a cabo, se concentra en la agencia internacional OCDE y sus programas *Global Teaching Insights* y PISA4U. El problema de investigación, entonces, que guía el análisis de este trabajo se define a partir de la siguiente pregunta:

**¿Cómo se construye al docente global, desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y sus programas Global Teaching Insights y PISA4U?**

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) es una organización internacional con la misión de diseñar mejores políticas para una vida mejor, promoviendo políticas que favorezcan la prosperidad, la igualdad, las oportunidades y el bienestar para todas las personas (OCDE, 2021). Una de las secciones de la organización es la educación que cuenta con diversos programas, destinados a diferentes actores.

Entre los motivos de la elección de esta organización como un caso de estudio para analizar la construcción del docente global, se encuentra que es uno de los actores que están influenciando la construcción del docente a cada vez más, gradualmente, comenzar a ocupar un rol principal en organizaciones internacionales con nuevas agendas para la educación global.

La importancia de analizar la construcción de un docente global en el discurso de la OCDE, y más específicamente los programas *Global Teaching Insights* y PISA4U, se basa en que como afirma Maguire (2009), muchas naciones -por exámenes estandarizados globales

---

<sup>1</sup> La traducción es nuestra salvo que se especifique lo contrario. En el original: education today is clearly a global profession.

como PISA- han resaltado la necesidad de reformar su provisión educativa y establecer sus niveles medibles de logro. En consecuencia, esta reforma ha afectado la imagen del docente. Es decir, se está demandando una construcción de un “nuevo” docente para el “nuevo orden mundial” (Maguire, 2009). La OCDE es un actor fundamental en la transformación de la educación debido a que promueve el cambio de políticas y atraviesa programas destinados al docente y su formación. Habida cuenta que para poder entender con mayor profundidad la construcción del docente global, esta investigación analiza el discurso de los programas Global Teaching Insights y PISA4U.

Resulta necesario explicitar la elección de Global Teaching Insights y PISA4U. Se trata de dos de los programas que tiene OCDE, en su directorio de educación, que tiene como objetivo formar a los docentes. Esto se ve a partir del objetivo que delinea la agencia internacional sobre estos dos programas. En el caso de PISA4U, se trata de una plataforma online que reúne docentes de todo el mundo para que puedan aprender de cada uno y fomentar mejoras significativas y tangibles en sus escuelas. Consiste en 2 componentes: la plataforma de aprendizaje en línea y una red de compañeros para la colaboración y compartimiento de recursos, entre ellos los recursos proporcionados por la OCDE (Lewis, en Ydesen 2019). Además, cuenta con un foro “global para desarrollar las mejores prácticas y soluciones (...) para docentes” (Lewis en Ydesen, 2019, p.280). Es decir, resulta relevante para nuestra investigación por su direccionamiento hacia los docentes y el énfasis en compartir soluciones y las mejores prácticas.

Con respecto a Global Teaching Insights, el objetivo de este programa es tener una plataforma que cree una comunidad que apoye a la docencia, en toda su diversidad y alcance. Por consiguiente, es relevante para nuestra investigación por el contenido que selecciona para formar a los docentes, cuáles son los conocimientos claves para la formación, y cómo se ve al docente.

Como objetivo general, el presente trabajo busca caracterizar los discursos que, desde la OCDE y los programas PISA4U y Global Teaching Insights, configuran al docente global. Los objetivos específicos son:

- identificar los propósitos que agencias internacionales, como la OCDE a través de sus programas PISA4U y Global Teaching Insights, persiguen en la formación del docente global;
- caracterizar como las plataformas, PISA4U y Global Teaching Insights, configuran al docente global;

- describir las competencias que agencias internacionales, como la OCDE con sus programas PISA4U y Global Teaching Insights, buscan desarrollar en la formación del docente global.

En cuanto a la organización de este trabajo, está separado en cinco capítulos. En el primer capítulo se sitúa al “docente global,” su existencia a partir de la globalización y gubernamentalidad; y, además, se describe a la organización OCDE y cómo ha llegado a ser un actor fundamental en relación con el tema “educación global”.

En el segundo capítulo, hacemos un recorrido por el estado del arte y el marco teórico. El objetivo de esta sección es poder revisar las investigaciones previas y cómo la literatura ha desarrollado los conceptos. También se indaga sobre el abordaje que se utiliza en el trabajo: *critical discourse analysis*. Se busca entender qué es lo que entendemos por el término, los diferentes niveles de análisis y otras implicaciones.

En el tercer capítulo, se hace un análisis crítico del discurso a partir de los propósitos de los programas PISA4U y Global Teaching Insights, y cómo a partir de esto, se configura el concepto de docente global. El objetivo de este capítulo es poder entender cómo los propósitos de los programas construyen y conciben al docente global. Para lograr esto en esta sección, se analizan los reportes de los programas PISA4U y Global Teaching Insights.

En el cuarto capítulo del trabajo, se analiza el discurso de la OCDE desde el punto de vista de las plataformas que se implementan para la formación del docente global. El objetivo es indagar sobre estas para la construcción del docente global. En esta sección se analizan los reportes de los programas, además de cualquier material de apoyo que aparece conectado con el programa (por ejemplo artículos o videos).

En el capítulo cinco, se indaga sobre las competencias que se espera que los docentes desarrollen en los dos programas. El objetivo es investigar las competencias para la construcción del docente global.

## **CAPÍTULO 1: Un recorrido contextual sobre la educación global**

Este capítulo es una historia del presente (Foucault, 1991 en Kirchgasser, 2018). En otras palabras, se propone trazar un recorrido contextual sobre los cambios en la educación global, la agencia internacional (OCDE) como influencia en la educación y del docente global. Este acercamiento sobre el contexto toma en consideración los diferentes factores y eventos que influyeron a la OCDE y sus programas para formación docente.

### **1.1 LA GLOBALIZACIÓN COMO PUNTO DE PARTIDA**

Para poder discutir a la globalización como punto de partida, es necesario, primero, empezar con el origen de este fenómeno. ¿Cómo llegamos a la globalización? ¿Qué hubo antes para poder hablar sobre ella?

Es con estas preguntas que hablamos sobre el nacionalismo y el surgimiento del Estado-nación. Autores como Anderson (1991) plantean que en la modernidad surgen las naciones, y entonces el nacionalismo, que se entiende como el conjunto de 3 elementos: el lenguaje compartido, la creencia que la sociedad estaba organizada naturalmente y la concepción de la temporalidad. A partir de esta noción es cómo comprendemos a la construcción y surgimiento del Estado-nación, definido como: “una amalgama extremadamente poderosa y efectiva de una teoría cultural dominante sobre la identidad nacional y un estado como sistema de distribución y participación del poder” (Thröler, 2022, p.17).

Sin embargo, a partir del fin de la Guerra Fría en 1989, se empezó a tener “fantasías” sobre el presente y el futuro del mundo, entre ellos, el discurso sobre la idea de que el mundo se desarrollaría de una única manera (Thröler, 2022). Este discurso se configuró como el término “globalización,” y se pensaba que esto además implicaría el declive o final de la importancia del Estado-nación. A partir de este discurso, el mundo se estaba moviendo hacia la unidad global, donde ya no serían esenciales las diferencias culturales y nacionales.

En este momento, personas como el economista Theodore Levitt (que de acuerdo con Spring (2008) es considerado el que acuñó el uso del término de globalización) empezaron a utilizar aquello concepto para describir los cambios en las economías globales que afectaban a la producción, consumo e inversión en 1985. Robertson además planteó (otra figura central de acuerdo con Water (2013) que formalizó la definición de la globalización) que era la comprensión del mundo y la intensificación de la conciencia del mundo como un todo, la interdependencia global concreta y la conciencia de lo global.

Otros planteos del término introducen las nociones de tiempo y espacio (como Giddens, 1991, en Bourn, 2018) demostrando cómo el concepto implica localización. El efecto es demostrar cómo los residentes en las áreas locales cada vez más quieren tomar decisiones conscientes sobre qué valores y comodidades quieren enfatizar en sus comunidades, referenciando crecientemente a los escenarios globales. En otras palabras, la globalización se la entendió como la intensificación de relaciones sociales mundiales con eventos mundiales que impactan directamente en la vida de cada individuo.

A partir de la definición de Giddens, que todavía tiene relevancia en la actualidad (Bourn, 2018), Held y McGrew (2000) plantean que la globalización es un proceso complejo de cambios en las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales. Haciendo que así se convierta en un fenómeno *multi-layered*. Para autores como Waters (2013), la globalización es el concepto, la idea clave, que se usa para entender la transición de la sociedad humana en el tercer milenio; donde el término ha encontrado atracción en un rango de intereses intelectuales.

Por lo que vemos con este desarrollo, aunque el término “global” tiene más de 400 años, la palabra ‘globalización’ comenzó a ser utilizada recientemente (Waters, 2013). En línea con eso, autores como Robertson y James y Steger, de acuerdo con Thröler (2022), plantean que la globalización empezó siglos antes de ser nombrada como tal. La diferencia es que ahora, se ha comprendido de dónde viene y hacia dónde va.

Una vez implementado el término en la sociedad, rápidamente comenzó a ser usado para describir los cambios políticos y culturales. A partir de esa instancia, el concepto de “global” está vigente en nuestra sociedad, debido a que la globalización se ha convertido en un elemento fundamental en los debates sociales, económicos, culturales y políticos (Bourn, 2018). La globalización en la actualidad es un término popular para explicar o discutir las tendencias globales. Por ejemplo: los cambios en la sociedad, el acceso al conocimiento y el ascenso de la tecnología. Para autores como Canli y Demirtas (2017), los avances de la información, comunicación y tecnologías de transporte hizo que cambiara la velocidad de la globalización.

A partir de estos avances, la comunicación e interacción entre individuos y sociedades ha mejorado (Karaman, 2010 en Canli y Demirtasm 2017) y el mundo se ha convertido en un espacio único. Sin embargo, advierte el autor, esto no significa que haya una unidad global. Thröler (2022) además entiende que el discurso en que la globalización está configurada desde los últimos 30 años puede ser “etiquetado” como globalismo, en donde lo espacial asociado con este discurso es lo global.



Como consecuencia de este proceso y cambios en la organización económica, política y social, la educación se vio reconfigurada, moldeándose a estos procesos “macro.” Esta idea es lo que Cowen denomina como una nueva forma de gobierno educativo mundial. Para Cowen (2005), en esta fase predominan los exámenes estandarizados, en donde lo global de la educación se manifiesta a través de los números, a la educación como una medición -en términos cuantitativos- del otro, entre otras más.

Siguiendo esta misma línea, para Thröler (2022), la educación ha adquirido una dimensión global, cuya idea está relacionada con la gobernanza de evaluaciones a gran escala (*large-scale assessments*<sup>2</sup>) en conjunto con el deseo de políticas basadas en la evidencia (*evidence based policy*<sup>3</sup>). Estos exámenes tienen el objetivo de proveer información para poder tomar decisiones en la política educativa. Él explica también que este tipo de política surgió al final de la Guerra Fría y fue consolidado en el 2000.

Como consecuencia de esta fase, comienzan a surgir demandas para poder cumplir con estas necesidades, donde se intentan influenciar a las prácticas educativas relacionadas al currículum, pedagogía y evaluación hacia los valores del mercado (Rizvi y Lingard, 2013). Para estos autores, el efecto de esta demanda es el surgimiento de nuevos actores en la gobernanza educativa con sus exámenes estandarizados. Entre ellos se encuentran las organizaciones internacionales, las empresas privadas y fundaciones.

En este contexto, se empiezan a utilizar conceptos tales como “*accountability*” y “*datafication*” (Thröler, 2022). Estos términos demuestran la eficiencia de la globalización, porque se le comenzó a dar mucho crédito a los protagonistas de lo global (los actores mencionados) y al rendimiento de las políticas basadas en la evidencia. En otras palabras, de acuerdo con Bourn (2018), la agenda neoliberal ha dominado varios sistemas educativos que enfatizan los cuadros comparativos de los resultados de las escuelas y evaluaciones. Además, los docentes están sufriendo constantemente la presión de obtener resultados y hacer más foco en lo didáctico y aprendizajes dirigidos más por profesores que por alumnos (Bourn, 2018).

Sin embargo, Thröler (2022) explica que aunque todas estas ideas están vigentes, no hay manera de evadir al Estado-nación, incluso con instrumentos de pruebas globales.

---

<sup>2</sup> En el original: El fuerte interés en comparar el desempeño de los estudiantes entre países ha resultado en una atención intensificada en las evaluaciones internacionales a gran escala (ILSA), como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) y las Tendencias en la Estudio de Matemáticas y Ciencias (TIMSS) (Johansson, 2016, p.2).

<sup>3</sup> En el original: la práctica basada en la evidencia concibe la acción profesional como intervención y busca a la investigación de la evidencia sobre la eficacia de las intervenciones (Biesta, 2007, p.7).

Thröler (2022) además añade la dificultad de entender como hoy en día se puede asumir que los regímenes de pruebas internacionales pueden modificar con tanta facilidad a las escuelas.

## **1.2 INTERNALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

Ahora bien, con esta idea de Thröler (2022) podemos entender que de alguna manera hay una “internalización de la educación global,” donde estas demandas mundiales empiezan a afectar al sistema educativo. En otras palabras, en este escenario surge la necesidad de educar para lo global en un contexto de globalización de la educación. Para Spring (2008), dicho término se refiere a los procesos, instituciones y redes mundiales que terminan influyendo en las prácticas y políticas educativas locales. Se entiende además que la globalización de la educación es considerada como un conjunto de procesos globales que afectan a la educación; como son los discursos mundiales sobre el capital humano, el desarrollo económico, el multiculturalismo, organizaciones intergubernamentales, información tecnológica, multinacionales y organizaciones no gubernamentales (ONGs) (Spring, 2008). Es decir, en este contexto se reconoce a la educación como una herramienta para equipar a las personas con las habilidades necesarias para participar en una economía y sociedad global.

Sin embargo, como mencionamos anteriormente, el Estado-nación sigue siendo un actor relevante. Aunque autores creen que su influencia ha decrecido (Strange, 2012; Rizvi y Lingard, 2013), el Estado-nación no ha desaparecido ni ha entrado en un proceso de decadencia (Barreda Díez, 2014). Por el contrario, surgen nuevos ensambles entre lo global y lo nacional. Es decir, el concepto de “gobernanza global significa referirse a una amplia diversidad de actores, públicos o privados, que participan en redes de tomas de decisiones sobre asuntos de interés global” (Barreda Díez, 2014, p.41). En este sentido, los Estados han dejado de monopolizar los asuntos internacionales, pero seguirán ejerciendo un papel clave en esta escena global (Barreda Díez, 2014).

En palabras de Verger et al (2016), lo que está surgiendo es la privatización de la educación, cuya idea “ha ocupado un lugar central en la agenda educativa global” (p.48). Esto no quiere decir que se produzca una transferencia de la propiedad de lo público (como es el Estado-nación) a lo privado, sino que, una constitución de sistemas educativos híbridos en que interaccionan el sector público y privado (Verger et al, 2016).

En tal sentido, autores como Ball y Youdell (2008) identifican dos tendencias que promueven la política pública desde diferentes opciones. La primera es la privatización exógena, que se entiende como la facilitación de los privados poder expandir su actividad en el sector educativo. La segunda es la privatización endógena, entendida como la

implementación de normas, reglas y mecanismos de mercado en el mundo de la educación. Esto es, por ejemplo, los incentivos basados en resultados.

Estas ideas terminan internalizando a la educación global, porque, de acuerdo con Verger et al (2016), estos diferentes agentes (agencias internacionales, fundaciones privadas y consultores internacionales) se reúnen de forma regular con actores, conferencias, seminarios de educación:

“...se trata de espacios que refuerzan el trabajo en red entre estos agentes, posibilitan oportunidades de negocio y contribuyen a sedimentar un discurso sobre la conveniencia de una estrategia de desarrollo que pase por fomentar la participación del sector privado y la lógica del lucro en el campo educativo” (Verger et al, 2015, p.66).

En otras palabras, estos actores se están instalando en los discursos educativos, trayendo sus prácticas, exámenes, ideas al espacio educativo, generando así una privatización, y como consecuencia, la internalización de una educación global.

### **1.3 OCDE: LA EDUCACIÓN COMO EMERGENTE EN LA COOPERACIÓN POR EL DESARROLLO INTERNACIONAL**

Como fue desarrollado anteriormente, y como también plantea Ydesen (2019),

“[el] orden global de la educación está caracterizado por varios tipos de organizaciones internacionales, empresas educativas, y naciones poderosas que están continuamente formando los sistemas educativos en todo el mundo, vía redes, programas e iniciativas en general, y comparaciones, benchmarking y estándares en particular” (p.1).

Una de las organizaciones internacionales que forma parte de este orden global de la educación es la OCDE que: “está reconocida como una autoridad global en la educación por su papel único en la gobernanza en comparación y con la producción de normas y paradigmas globales, como por ejemplo indicadores que miden a la educación.” (Martens and Jakobi en Ydesen 2019, p.2). Spring (2008) añade que la OCDE es una de las instituciones globales que más están afectando a las políticas mundiales educativas.

De acuerdo con Berkovich y Benoliel (2018), la OECD es una de las agencias internacionales que más influye en la transformación del trabajo docente, que a través de las publicaciones y documentación ofrece una definición sobre qué considera “calidad docente”, ayudando a avanzar políticas que apoyan estas nuevas perspectivas.

Ahora bien, resulta importante entonces rastrear el surgimiento de la OCDE como organización internacional y cómo llegó a influenciar en la educación. La OCDE surge en

1961 reemplazando a la OEEC (*Organization for European Economic Co-operation*), que fue establecida en 1948 para administrar el Plan Marshall<sup>4</sup> para la reconstrucción de Europa después de la Segunda Guerra Mundial (Bürge en Ydesen, 2019). La organización fue creada con el objetivo de avanzar las estructuras económicas y sociales de los miembros de la organización.

Sin embargo, el ámbito de acción fue radicalmente diferente al ser prevista para “contribuir al desarrollo de una economía global y la expansión del comercio global”. (Genteno en Ydesen, 2019, p.67). Por ende, sus actividades tenían el propósito de contribuir a la “expansión económica de los miembros además de los no miembros<sup>5</sup>” (OECD Convention, Article 1). Lo que esto nos indica es cómo la organización en su esencia fue hecha para el desarrollo económico.

Sellar y Lingard (2014) añaden que la demanda para el *expertise* técnico de la OCDE surgió por el fin de la Guerra Fría y el ascenso de la globalización, cuyas implicancias para la educación reside en la economización de la educación por la presión creciente para datos comparativos sobre sistemas educativos internacionalmente. No debe ser una coincidencia que la política basada en evidencia, que fue mencionada anteriormente, también surge en esta época. Es decir, el fin de la Guerra Fría actúa como un catalizador para este nuevo enfoque en la educación.

En este contexto, con el énfasis en la productividad (un enfoque económico a la educación) la OCDE empieza a surgir como impulsor, debido al involucramiento de los Estados Unidos. En 1961, la primera conferencia de la OCDE en los Estados Unidos, se delinea el interés de la organización en la educación y a la educación como una inversión. A partir de este momento, comienza a surgir interés en el tema de “economía de la educación” que da lugar a la educación por resultados, exámenes estandarizados y *rankings*.

El reporte de la organización “*Education and the Economy in a Changing Society*” en 1989 demostró un foco más renovado y reforzado en la economía desde donde la educación no era más promovida como un bien común sino como un instrumento en la competencia global (Rubenson 2008 en Ydesen 2019).

---

<sup>4</sup>El Plan Marshall, también conocido como el Programa Europeo de Recuperación, fue un programa estadounidense que brindó ayuda a Europa Occidental luego de la devastación de la Segunda Guerra Mundial. Fue promulgada en 1948 y proporcionó más de \$15 mil millones para ayudar a financiar los esfuerzos de reconstrucción en el continente (History, 2022).

<sup>5</sup> En el original: Contribute to the development of the world economy (...) to contribute to economic expansion in member as well as non-member countries in the process of economic development.

En los siguientes años, la OCDE, a pesar de la falta de un mandato oficial para la educación, se convirtió en un factor central en la difusión mundial de las normas educativas, y como un actor global fundamental (Bürge en Ydesen, 2019). De acuerdo con Coulby y Zambeta (2005), las medidas educacionales promovidas por las organizaciones internacionales, como es la OCDE, representan una visión de progreso cuantitativo y reformas con foco en la finanza en vez de intentos hacia la mejora escolar.

Estas ideas se desarrollan en paralelo con la participación de las naciones, impulsando que la OCDE fuera cada vez más una organización internacional. Autores como Lewis (2020), explican que la OCDE ha buscado la participación de miembros globales y geográficamente variados (a diferencia de su predecesor OEEC, que era exclusivamente para miembros europeos). Desde 1961, donde los únicos países no europeos eran Estados Unidos y Canadá, ahora cuentan con la participación de múltiples países. Entre ellos: Japón (1964), Australia (1971), México (1994) y, más recientemente, Colombia (2020). Además, existen programas de “*enhanced engagement*” para economías emergentes como Brasil, China, India y Sudáfrica. Sus efectos tienen que ver con generar una OCDE con mayor alcance global, que se alinea mejor con una globalización de la economía mundial. Ydesen (2019) también explica que la organización, al momento de su creación contaba con 18 miembros. En la actualidad, la OCDE cuenta con 36 miembros y varias asociaciones alrededor del mundo.

Se plantea que organizaciones internacionales, como la OCDE, fortalecen la influencia global de la organización para la creación de políticas educativas y su contribución al empirismo global (Torrance, 2006 en Sellar y Lingard 2014) en la educación por sus establecimientos de los “centros de calculación<sup>6</sup>” que influyen el debate político nacional (Sellar y Lingard, 2014). Los autores además destacan la influencia de TALIS para la expansión de la organización. Esto es debido a que “la inclusión de los datos en el trabajo docente ha emergido de la preocupación global contemporánea con el impacto y efectividad docente.<sup>7</sup>” (OECD, 2005 citado en Lingard y Sellar 2014, p.929).

El punto de quiebre de la OCDE, donde gradualmente comenzó a ocupar un rol principal en organizaciones internacionales con nuevas agendas para la educación global, culminó con el lanzamiento de PISA en el año 2000. Los exámenes PISA desde su

---

<sup>6</sup> El término centros de calculación es un concepto desarrollado por Latour (un sociólogo francés), quien explica que es un concepto sobre los lugares en los que la producción de conocimiento se basa en la acumulación de recursos a través de movimientos circulatorios a otros lugares. Son importantes para comprender el desarrollo del conocimiento geográfico y otras formas de conocimiento académico: primero, la movilización de recursos; segundo, la estabilización de las demandas de nuevos conocimientos; y tercero, la extensión de redes de conocimiento para la validación, difusión y preservación del conocimiento y sus productos.

<sup>7</sup> En el original: The inclusion of data on teachers’ work has emerged from the contemporary global concern with teacher impact and effectiveness.

introducción han sido exitosos y han recibido una cobertura mediática significativa y atención de políticos y actores políticos en diversas naciones (Sellar y Lingard, 2014), y es debido a su alcance que se consideran a los exámenes PISA exitosos.

Los exámenes PISA<sup>8</sup> tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del conocimiento. Las pruebas son aplicadas cada tres años, y examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en lectura, matemáticas y ciencias. En el 2000 (su primer año) participaron 28 miembros de la OCDE y cuatro no miembros. En 2012, todos los 34 países OCDE, más un adicional de 30 países y economías no-miembros participaron. Es decir, más del doble del número original de participantes y una expansión considerable de participantes no-miembros (Sellar y Lingard, 2014). En 2018, participaron 80 países y economías (Ydesen, 2019). En otras palabras, entendemos que cada vez más, países cuentan con participar en la prueba internacional y que la OCDE es un actor importante cuando hablamos de la expansión de la educación global.

Autores como Sellar y Lingard (2014) explican que la OCDE usa cuatro tipos de gobernanzas. Ellas son: gobernanza cognitiva, que ocurre a través de la encarnación de los valores de la organización que los miembros consideran sacrosantos y que unen a ellos juntos como una comunidad; la gobernanza normativa que describe la capacidad de la Organización para desafiar y cambiar la mentalidad de las personas involucradas; la gobernanza legal que tiene relativamente pocos acuerdos vinculantes creados por la OCDE, que está vigente en el sector de la educación; y la última es la gobernanza paliativa, que describe el "conjunto de formas en que la OCDE engrasa las ruedas de la gobernanza global proporcionando un santuario para cuestiones que no se sientan fácilmente en otros lugares"<sup>9</sup> (Sellar y Lingard, 2014, p.919).

Juntos, como plantean Sellar y Lingard (2014) y Meyer, Strietholt y Epstein (2017), la OCDE aplica el "*soft modes of governance*" o "*soft power*," que es cuando la organización no tiene soberanía sobre los países, donde los obliga a participar, sino que existe por la presión social y revisión. Para Dryden Peterson (2022), este tipo de poder está en el medio del espectro en términos de poder, donde existe una amplia gama de relaciones voluntarias para países que vienen con influencias externas menos explícitas, como la membresía en

---

<sup>8</sup> Se denominan PISA por sus siglas en inglés *Programme for International Student Assessment*. La traducción en español es Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos.

<sup>9</sup> En el original: Bundle of ways in which the OECD greases the wheels of global governance by providing a sanctuary for issues that do not sit easily elsewhere.

organizaciones supranacionales a las que se adhieren ciertos principios, normas y reglas. Desde nuestro punto de vista, aquí es donde se encuentra la OCDE.

Ahora bien, resulta importante resaltar además donde se encuentra la educación en la estructura de la organización internacional de la OCDE. Como primer nivel, está el “*council*” de la OCDE, donde tienen la supervisión y dirección estratégica. En este nivel hay un representante de los países miembros y la comisión europea para proveer orientaciones estratégicas para la OCDE. En el segundo nivel encontramos dos sectores. Por un lado, los “*committees*,” donde se encuentran grupos de trabajo, expertos y comités que cubren la mayoría de *policy making*. Este sector se ocupa de la educación, pero también se encuentran finanzas, comercio, ambiente, desarrollo, entre otros. Por otro lado, está el “*secretariat*” donde se recoge la información, se provee análisis y se formulan recomendaciones para informar discusiones a los comités. Los actores en este sector son economistas, abogados, científicos, sociólogos, expertos digitales, entre otros.

Como último nivel, están los “*policy makers and policy shapers*,” que son representantes del gobierno, empresa, sociedad civil, trabajo y academia, que participan en el trabajo y proveen sus puntos de vista con consultorías e intercambios con los “*secretariat*”. Esta organización se puede resumir en el siguiente esquema visual:



Figura 1: organización estructural de la OCDE

Inferimos que la OCDE cuenta con diversos enfoques, puntos de vista de diferentes actores para sus diferentes comités. Analizando a la educación en la organización, encontramos que en 2002 un Directorio de Educación fue establecido, y en 2012 fue renombrada “*Directorate for Education and Skills*” en el contexto de el lanzamiento de una nueva estrategia organizativa de varios comités: *the OECD Skills Strategy* (Lewis en Ydesen, 2019).

En consecuencia, el directorio de educación tiene programas destinados a diferentes aspectos de ella. En la página principal de OCDE educación encontramos que los programas están divididos en diferentes áreas. Ellos son: midiendo resultados; enseñanza y aprendizaje; desarrollando y usando habilidades; desarrollo político e implementación; e innovación en el futuro de la educación (OECD, 2021). A partir de esta división entendemos que la OCDE busca influenciar a la educación desde diferentes enfoques.

Como bien plantean Auld y Morris (2016), los individuos y organizaciones que se involucran en este propósito forman una comunidad discursiva, respondiendo y reforzando la narrativa sobre el papel de la educación para preparar a las naciones a competir en la economía global. Los autores delimitan cuatro lógicas y la que nos interesa señalar aquí es la cuarta: la identificación y transferencia de lo que funciona y mejores prácticas (*best practices*) en los sistemas con mejor rendimiento. Es en esta lógica donde se entienden a los programas cuyo trabajo hará foco.

#### **1.4 OCDE: VÍNCULO DIRECTO CON LA EDUCACIÓN**

A partir de estos objetivos y lineamientos de la organización, empiezan a surgir diferentes programas. Uno de ellos destinado a las prácticas docentes es PISA4U, un programa derivado de PISA. Su intención es ser un programa online que provee el espacio para que docentes de todo el mundo estén conectados. Esto tiene el objetivo de desarrollar soluciones relevantes y significativas a los desafíos de la educación, de aprender de cada uno y compartir las mejores prácticas y desarrollar un repositorio de recursos educativos para ayudar a los docentes a generar cambios prácticos en sus aulas (Lewis en Ydesen 2019).

Se elimina la mediación entre OCDE y las autoridades educacionales, cuyos actores podrían afectar como los mensajes de OCDE/PISA están presentados e interpretados por los docentes (Lewis en Ydesen, 2019). De esta manera, existe una línea directa entre la OCDE y cada profesor individual. Además, podemos ver cómo estas organizaciones plantean la identificación de “mejores prácticas” o “lo que funciona” en los sistemas con mejor desempeño (Auld y Morris, 2016).



Lewis (2017; 2020) enfatiza como programas, tales como PISA for Schools (o PISA4U) representan un cambio distintivo hacia lo local (la escuela) como el espacio más significativo. Y, al mismo tiempo, alejar la mirada nacional. Es decir, estos programas ayudan a desvincular las escuelas del estado nación al establecer una relación directa de poder con actores nuevos, por ejemplo OCDE, cuya organización minimiza el rol tradicional (mediador) del Estado; y así, generar un cambio desde lo nacional a lo internacional. Esto quiere mostrar la manera que la OCDE, progresivamente, va adquiriendo más gobernabilidad global y, por ende, ocupando un mayor rol en la construcción del docente global. Con todo esto, resulta importante definir algunos conceptos desde la perspectiva de la OCDE.

## **1.5 DEFINICIONES DE LA OCDE**

### 1.5.1 Presentación del programa PISA4U

PISA4U es un programa de aprendizaje en línea que busca:

“(…) reunir a profesores de todo el mundo para aprender unos de otros y desarrollar mejoras significativas y tangibles en sus escuelas. Este programa se basa en un formato de aprendizaje colaborativo e innovador con los principios de trabajo en equipo, retroalimentación e intercambio entre pares, aprendizaje basado en proyectos, mentorías y aportación experta” (Dreyer, K., et al., 2018).

El programa fue creado para ocupar la necesidad de la conexión y colaboración entre los educadores, trabajando en cuestiones de la calidad escolar y direccionando las brechas en el rendimiento del alumno alrededor del mundo en la actualidad.

Por ende, este programa está basado en un formato de aprendizaje colaborativo e innovativo, que se construye en los principios de trabajo en equipo, retroalimentación entre pares e intercambio, aprendizaje basado en proyectos, mentorías y aportes de expertos. Cada equipo tiene que ir completando una serie de tareas en un proceso colaborativo de diseño de soluciones y recursos de enseñanza que abordan necesidades específicas. El recurso desarrollado por cada equipo se agrega a un repositorio abierto a educadores de todo el mundo, lo que brinda valor a la comunidad docente en general. Esta idea se desarrollará a continuación.

### 1.5.2 Estructura del programa PISA4U

De acuerdo con el documento de “Lessons Learned - PISA4U” (Dreyer, et al., 2018) sobre el programa piloto, los participantes tuvieron que trabajar con una secuencia de cinco trabajos

colaborativamente en equipo, recibiendo *feedback* de la comunidad global del programa y los mentores. Los equipos tenían que trabajar con un “*real-world challenge*” elegido y aprendiendo de escuelas, locutores ejemplares y sus colegas.

En otras palabras, la estructura del programa era: al comienzo del programa, los participantes estaban divididos en equipos de 6, basado en áreas comunes de interés y otras características heterogéneas. Dentro de los equipos, trabajaban en el programa de manera colaborativa a través de actividades. Cada actividad tenía que estar completada dentro de un cierto plazo y entregada a la comunidad PISA4U y el mentor. El aprendizaje de los participantes estaba apoyado por recursos, algunos desarrollados especialmente para el programa PISA4U. Los equipos fueron guiados a través de un proceso colaborativo de resolución de problemas, gradualmente construyendo habilidades y competencias mientras trabajaban en el proceso de desarrollar soluciones significativas y procesables, que podrían usar para generar impacto en sus ambientes escolares. Después del periodo inicial de trabajo en el proceso de diseño de solución, los otros equipos podrían beneficiarse de todas las soluciones (un base de datos de soluciones) y recursos de enseñanza.

De manera visual, se puede entender la estructura del programa a través de la siguiente figura:



Figura 2: proceso del programa PISA4U (Dreyer, et al., 2018)

Docentes que completaron y entregaron las evaluaciones del programa podían recibir un certificado, que tiene el objetivo de “marcar su participación en el programa y permitirle destacarse como un líder en la mejora escolar en su entorno escolar<sup>10</sup>” (OECD 2018, citado en Lewis, 2020, p.4). En otras palabras, el certificado ofrece una validación global, que su significado e implicaciones se desarrollarán en los próximos capítulos.

<sup>10</sup> En el original: mark your participation in the program and enable you to stand out as a leader in school improvement in your school environment”

### 1.5.3 OCDE: Presentación del programa *Global Teaching Insights*

Por otro lado, *Global Teaching Insights* es una iniciativa de la OCDE, cuyo objetivo de la plataforma y la comunidad es apoyar la profesión docente (OECD, s.f.). De acuerdo con el informe “*Video study of Global Teaching Insights*,” (OECD, 2020) al observar directamente la enseñanza en el aula, el programa permitió mirar a la gestión del aula, el apoyo socioemocional, prácticas de instrucción en el aula, además de la oportunidad de los alumnos a aprender contenido especificado en el *curriculum* y como todos estos aspectos de la enseñanza están relacionadas al aprendizaje de los alumnos y resultados no cognitivos de los estudiantes.

Para lograr esto, el programa cuenta con una plataforma digital, que tiene el objetivo principal de ser un recurso profesional para la comunidad que puede ser utilizada para el aprendizaje profesional y desarrollo. Tiene seis principios para la interacción en la plataforma. Ellos son: no hay una única manera de enseñar; los contextos de aula difieren; enseñar es un proceso complejo; el foco está en la enseñanza; festejar las contribuciones y la profesión; ser un ambiente seguro.

### 1.5.4 Estructura del programa *Global Teaching Insights*

Para poder lograr esto, de acuerdo con el informe de “*Video study*,” el programa contó con una “metodología única”<sup>11</sup> (OECD, 2020). Para obtener evidencias directas del aula, se grabaron alrededor de 700 docentes y 17.500 alumnos de ocho países y economías en dos sesiones de la unidad de ecuaciones cuadráticas en secundaria en el área de matemáticas. Los materiales de enseñanza también fueron colectados, y ambos fueron codificados siguiendo protocolos comunes y estandarizados.

Antes y después de cada unidad, docentes y alumnos tienen que llenar un cuestionario sobre sus creencias, prácticas y perspectivas. También los alumnos tienen que rendir evaluaciones para medir las ganancias de aprendizaje. Los resultados proveen un panorama general de la calidad de la enseñanza observada en todos los países/economías participantes.

### 1.5.5 OCDE y el docente global

En tercer y último lugar, resulta necesario entender cómo la organización define el concepto de docente global. Utilizando el informe de Competencia Global para un mundo inclusivo

---

<sup>11</sup> En el original: unique methodology.

(2016), Andreas Schleicher (el director de la OECD *Directorate for Education and Skills*) plantea que:

“Cuanto más interdependiente se vuelve el mundo, más confiamos en colaboradores y orquestadores que pueden unirse a otros en el trabajo y la vida. Las escuelas deben preparar a los estudiantes para un mundo en el que las personas deben trabajar con otras personas de diversos orígenes culturales y apreciar las diferentes ideas, perspectivas y valores; un mundo en el que la gente necesita desarrollar confianza para colaborar a través de tales diferencias; y un mundo en el que las vidas de las personas se verán afectadas por problemas que trascienden las fronteras nacionales<sup>12</sup>” (p.2).

Es decir, se entiende que desde la perspectiva de la OCDE, los docentes deberán preparar a los estudiantes para un mundo diverso y apreciar las diferentes perspectivas.

## **1.6 SURGIMIENTO DEL DOCENTE GLOBAL**

Con todo esto que hemos explorado acerca del nacionalismo y el Estado-nación, el surgimiento de la globalización, sus efectos fuera y dentro de la educación, nuevos actores que entran en el debate sobre la educación, resulta necesario ahora hacer foco en lo más micro: el docente. Es decir, ¿cómo estos discursos, tensiones en la educación global terminan impactando al docente? En otras palabras, y retomando nuestra pregunta de investigación, ¿cómo se construye al docente global?

Por un lado, y como punto de partida, entendemos que para poder adaptar a las personas con las habilidades centradas en lo global, resulta necesario entonces tener docentes que puedan educar a esas personas. Por este motivo, de acuerdo con Bourn (2018), un tema recurrente para programas educativos y de formación en todo el mundo tiene que ver con equipar a las personas con las habilidades y competencias para vivir y trabajar en una sociedad global. En otras palabras, hoy en día se entiende que la vida es más internacional, multicultural e interconectada (Suto, 2013). Con este énfasis en la globalización, en la comunidad global (Suto, 2013), se encuentra la necesidad de tener docentes que estén preparados para educar en estas habilidades del Siglo XXI.

Por ende, como respuesta a los aspectos de los discursos globales, se han hecho intentos para adaptar la oferta educativa a las "necesidades" del capital en muchos entornos internacionales. Muchas naciones, conscientes de las evaluaciones comparadas

---

<sup>12</sup>En el original: the more interdependent the world becomes, the more we rely on collaborators and orchestrators who are able to join others in work and life. Schools need to prepare students for a world in which people need to work with others of diverse cultural origins, and appreciate different ideas, perspectives and values; a world in which people need to develop trust to collaborate across such differences; and a world in which people's lives will be affected by issues that transcend national boundaries”.

internacionales como PISA, han sido incentivadas para reformar su oferta educativa y elevar sus niveles mensurables de logro. Lo que ha surgido de esto es un nuevo conjunto de demandas de política pública para la eficiencia, *accountability* y flexibilidad con el objetivo de reformar la educación pública.

Estas demandas constituyen y reconstituyen al docente y su trabajo debido a que la construcción del docente siempre es dependiente del contexto, en el sentido que el docente se produce de las historias, culturas y políticas locales (Maguire, 2009).

Como explica Maguire (2009), este docente global está producido a partir de conjuntos de recetas para la acción, reglas sistémicas, tecnologías de desempeño y acciones de rutina en el aula que están diseñadas (por otros) para brindar calidad y asegurar altos estándares.

Retomando nuestro proyecto, encontramos que los programas PISA4U y Global Teaching Insights, producen una versión de un docente global ideal. Es decir, lo configuran. Esto se logra entender desde los propósitos que plantean los programas, el uso de las plataformas y las competencias. Esto es lo que indagaremos en nuestro trabajo, en donde cada capítulo tratará de cada uno de estos elementos para crear la “receta”.

De acuerdo con Ball (en Maguire, 2019) este nuevo maestro, medido y evaluado a través de técnicas como el monitoreo, la producción de 'evidencia' documental de una planificación efectiva para la enseñanza, revisiones de desempeño, evaluaciones, inspecciones y similares, puede entrar en conflicto profesionalmente, donde el compromiso, el juicio y la autenticidad dentro de la práctica son “sacrificados” para poder dar mayor lugar a los resultados mensurables.

Por otro lado, se puede pensar al docente global no como una persona física, sino una tecnología de gobierno, o más bien, una noción de gubernamentalidad (término de Foucault). Cuyo término lo entendemos como la preocupación por la problemática general de gobernar, dirigir y gobernar en las sociedades modernas en todas las áreas principales del estado y la economía. Esta idea es vigente cuando analizamos un programa como PISA4U. Como explica Lewis (en Ydesen, 2019), las funciones de plataformas de la OCDE, como es PISA4U, abren nuevos espacios y actores escolares locales a la influencia directa de la OCDE, pero con reducida, o sin, mediación del Estado-nación.

A partir de esto encontramos que con programas exclusivos de uso para docentes, se puede moldear significativamente a las prácticas docentes y sus “voces”.

## 1.7 SÍNTESIS

En síntesis, hemos recorrido el contexto sobre la educación global, que comenzó con el nacionalismo, y el surgimiento de naciones, hasta la actualidad donde hay diferentes actores que influyen en la educación. Esta información es valiosa porque permite indagar sobre los cambios en la educación global y cómo la OCDE terminó siendo un actor influyente en este espacio. Como vimos, la globalización es el punto de partida, donde a partir de estos procesos y cambios en la organización económica, política y social, la educación se vio reconfigurada. Este fue un hecho fundamental para el surgimiento de la OCDE, y sus programas, como actor importante en el actual espacio de la educación.



## CAPÍTULO 2: Estado de la cuestión, marco teórico y el CDA

### 2.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN

Como una primera aproximación al tema abordado, hacemos una revisión del estado del arte. Para lograr esto, es importante comprender qué entiende la bibliografía por la noción de docente global. Además, es necesario comprender cómo las agencias internacionales (por ejemplo, la OCDE) están involucradas en los debates sobre la educación global y, por ende, la construcción de un docente global. También resulta valioso echar luz sobre los motivos que vuelven a estas agencias internacionales en un actor fundamental cuando discutimos sobre el tema. Para abordar el fenómeno, se organiza en tres ejes principales. Ellos son: la noción del docente global, cómo las agencias internacionales se involucran en los debates y las agencias internacionales cómo actores en la educación.

#### *Debates contemporáneos en torno al docente global*

La mayoría de los autores que discuten el tema del docente global, coinciden en que la globalización, donde las políticas educativas vinculadas al currículum, pedagogía y evaluación han transformado el modo en que se dirigen los asuntos relacionados con la gobernanza educativa, es un hecho que construyó al docente global. Bourn (2018), por un lado, explica que la educación de hoy en día es una profesión global por la creciente globalización en el mundo. Se espera que los docentes tengan competencias interculturales para poder enseñar a los alumnos. Es decir, es de suma importancia que se forme a docentes con esta perspectiva global para poder educar a las futuras generaciones. Plantea también que las habilidades globales son un componente integral para el desarrollo profesional de los docentes. Maguire (2009) tiene una perspectiva similar al plantear que el docente global está siendo demandado por la “tesis” sobre la globalización: la necesidad de una reforma educativa depende de la aserción de un nuevo orden mundial. En otras palabras, tener una educación que pueda ‘adecuarse’ a las nuevas demandas mundiales que son resultados por números, accountability, entre otras. Con todo esto, entendemos que la globalización está demandando una reconfiguración de la educación para que pueda adaptarse a este “nuevo orden mundial” (que es la globalización).

Sin embargo, los autores se diferencian en sus explicaciones acerca de cuáles son los efectos de esa globalización en la construcción del docente global. Por un lado, para Bourn (2018) los efectos de la globalización tienen que ver con construir ciertas cualidades que un

docente debería tener. Por ejemplo, que esté interesado y preocupado por los eventos y movimientos en la comunidad local, nacional y global; que activamente busca mantenerse informado pero escéptico de las fuentes; que valora la democracia como mejor manera de generar cambios positivos.

Little et al. (2019), siguiendo esa misma línea, hacen un análisis del programa *International Postgraduate Certificate in Education*, un programa en línea de formación docente dirigido por una universidad británica, donde problematizan la movilidad global e identifican la formación específica que docentes de esta área requieren. De este modo, según Little et al., un docente global es un concepto nuevo y explicitan la necesidad de docentes de poder actuar como modelos de conducta positivos promoviendo una tolerancia multicultural. Además, plantean como cualquier programa dirigido para docentes globales necesita ayudar a los docentes a examinar y reflexionar sobre sus valores y cómo se relacionan con su contexto profesional.

Maguire (2009), por otro lado, entiende que los efectos de la globalización es estandarizar el trabajo docente. De acuerdo con la autora, hay un foco hacia un elemento de 'lucro' en la educación de gestión pública (Ball, 2007 en Maguire, 2009), la individualización y la provisión personalizada. Hasta cierto grado, estas transformaciones se han reflejado en una serie de cambios en la formación docente. Todas estas alteraciones de políticas diferentes están firmemente asentadas dentro del discurso regulador de la necesidad económica y de competencia internacional. La educación docente está construida como una habilidad, y cualquier complejidad política está blanqueada de la agenda (Maguire, 2009). En términos más simples, el docente está reconstruido como un técnico estatal pero con una orientación global.

Ahora bien, cabe preguntarnos entonces a partir de este cambio sobre cómo se concibe al docente global, ¿cuáles son las razones por las cuales se vio reconfigurada esta mirada del docente global? Con base en los trabajos que analizamos, es posible identificar dos razones principales.

La primera razón es por las organizaciones internacionales (Banco Mundial, UNESCO, OCDE) con sus exámenes internacionales estandarizados, como PISA (examen estandarizado global de la OCDE). Esto es porque, de acuerdo con Ball (2008 en el texto Maguire 2009), los docentes están involucrados en una cultura de rendimiento competitivo, debido a que las naciones participan y los resultados (y el *ranking* de esos resultados) terminan influenciando las políticas en la agenda educativa de cada país (Ydesen, 2019). El efecto de esto es que genera una gobernanza global, y, al ser reconocido como una autoridad



global en la educación (Ydesen, 2019), puede moldear las prácticas educativas y, como consecuencia, al trabajo docente. Además, a partir del *ranking*, las naciones que obtienen el mejor puntaje son vistos como modelos a seguir. Por ejemplo, naciones como Finlandia, Japón, Corea del Sur, Dinamarca, etc. son vistas cómo los mejores sistemas educativos por su alto ranking en las pruebas PISA.

Lo que termina sucediendo a partir de esto es que se categoriza la reforma internacional hacia la reconstrucción de un docente que encaje en las necesidades de una economía global, siendo un docente de clase mundial (Maguire, 2009). Esto entonces reconstruye el rol de un docente global que es un gerente profesional del aula. Es decir, entendemos que ahora el docente global está entendido como “un gerente emprendedor en vez de un intelectual orgánico” (Maguire, 2009, p.62).

Aparecen entonces, con esto, algunas tensiones que se generan sobre esta creación de un docente global. La primera es la idea de “*teaching to the test*,” donde los docentes sienten una presión al enseñar para los exámenes estandarizados al recibir la presión desde arriba para mejorar el rendimiento de sus alumnos, porque influye en el rendimiento nacional. Esto es importante para el Estado porque, por tener un mundo globalizado, “los Estados-Naciones regularmente se comparan entre ellos” (Maguire, 2009, p.61).

La segunda tensión que se encuentra es que los docentes, en esta nueva “cultura de rendimiento competitivo,” tienen el potencial de ser vistos como ‘exitoso’ y ‘destacado.’ Sin embargo, ser este nuevo tipo de docente emprendedor, donde sus objetivos y aspiraciones están gobernados por los exámenes nacionales, puede producir lo que Ball (2003) llama “inautenticidad” (Maguire, 2009).

Otra manera en que se vio reconfigurada el trabajo docente, que va de la mano con los exámenes estandarizados es la creación de una economía global (un efecto de la globalización) (Maguire, 2002). Maguire (2002) explica que el estado tiene la responsabilidad de asegurar que la fuerza laboral esté preparada para satisfacer las demandas de una economía de altas competencias. Una de ellas es el trabajo docente. La autora explica que el docente está figurado como alguien quien está siendo dirigido como un ‘profesional’ pero sus responsabilidades, poderes y derechos están designados fuera de la reflexión y deliberación política. Se destaca además que el docente es fundamental, configurado como alguien simplemente responsivo a los requerimientos externos y objetivos específicos. Citando a Ball, “..la tendencia global de mejoramiento escolar, efectividad, rendimiento y gestionamiento están trabajando juntos para eliminar la emoción y el deseo de enseñanza - dejando el alma del docente transparente pero vacío” (Ball, 1999, p.26 en Maguire, 2002). En

este marco encontramos que a partir de fuerzas externas, donde ya no es únicamente el Estado-nación quién influye en los cambios políticos, económicos y sociales, sino también existen los mercados globales y compañías multinacionales, la educación, inevitablemente, también acaba respondiendo a estos cambios.

En este diálogo, Loomis et al (2008) explican que, en el contexto de la globalización, las instituciones sociales, en un intento de apoyar el crecimiento de mercados, evolucionan con una tendencia general a preferir un tipo específico de información. El estado se inclina hacia una educación técnica en vez de una educación intelectual y moral (Loomis et al, 2008). En la economía global de hoy, las reglas de la educación son extendidas a través de fronteras mediante la membresía política y a través de órganos rectores de las asociaciones.

Además, los autores aclaran que, en todos los sectores de la educación, incluyendo la educación de docentes, estas reglas están facilitando lo internacional, dando una indicación de que la distribución de información está más direccionada hacia la estandarización y la promoción de una expansión institucional. Sin importar cómo se difunde la educación, sea estatal o privado y más allá de cuál sea la organización internacional que emerge para regular el comercio global en la educación (UNESCO, WTO, Banco Mundial, OCDE, etc.), cada uno está intentando expandir la institución, para unir y estandarizar los sistemas de comunicación, medidas y costos del comercio educacional. Así, podemos entender cómo la globalización está generando nuevas demandas para un docente que esté más pensado para la estandarización, para un currículum global. Por lo tanto, entendemos que se requiere otra mirada de docente, donde el discurso del perfil docente del siglo XXI tiene nuevas demandas para alcanzar.

Por su parte, Bourn (2018) reconoce los planteos de los autores al plantear que la agenda neo-liberal está dominando la mayoría de los sistemas educativos con un énfasis en las evaluaciones. Sin embargo, también reconoce que en el Siglo XXI, se están intentando promover cualidades específicas que se denominan ‘good teaching’ (buena enseñanza). Por ejemplo: disfrutar comunicar el entendimiento con otros; tener confianza; tener buenas habilidades organizativas; trabajar eficazmente en grupos; lidiar con el conflicto; motivar a los alumnos; empatizar con los alumnos. En este sentido, Bourn nos proporciona otro fenómeno que está cambiando la manera de concebir al docente global, pero, igual no deja de ser una fuerza “externa” que influye a la nueva construcción de un docente global.

### ¿Cómo las agencias internacionales se involucran en los debates?

En relación con esto entonces, podemos entender el lugar que ocupan las agencias internacionales en lo que es la construcción del docente global. Sellar y Lingard (2014), destacan este punto cuando examinan la expansión de la OCDE y PISA. Ellos plantean cómo, a través del ascenso de la globalización, surgió la demanda para el expertise técnico, donde hay una presión creciente para datos comparativos sobre sistemas educativos internacionalmente.

Siguiendo esta misma línea, Ydesen (2019) plantea que la autoridad de las organizaciones internacionales deriva en esa metodología: comparación y la producción de normas y paradigmas educativos (indicadores). Es decir, a través del examen PISA, donde se construye un *ranking* de los resultados de los países puede ejercer su autoridad. De esta manera, este nuevo enfoque en la educación deja un lugar primordial para las organizaciones internacionales estableciendo estándares sobre lo que es considerado una buena educación mundial.

En este sentido, los trabajos subrayan que el papel que ocupan las agencias internacionales en el espacio educativo de hoy hace que ellos puedan influenciar las prácticas educativas (entre ellas, la formación docente).

### ¿Cómo la OCDE (un ejemplo de un agente internacional) se involucra en los debates?

Ahora bien, nuestro trabajo se engloba más específicamente en una agencia internacional: la OCDE. Por ende, indagaremos más acerca de su rol.

Lewis (2020) explica que a través de las plataformas digitales con usuarios (docentes) ubicados en cualquier lugar del mundo, está direccionada a configurar la práctica docente individual y una comunidad profesional de aprendizaje disponible a docentes, líderes de escuelas y legisladores. Utilizando el ejemplo de PISA4U, el autor plantea cómo esa red representa un desarrollo de una comunidad global de educadores profesionales que activa el enriquecimiento de PISA de una nueva manera al llevarlo directamente al aula. Es decir, trasciende los sistemas educativos nacionales y escuelas a docentes individuales (Lewis en Ydesen, 2019). Como bien plantea Lewis (2019), “esto no solo crea valor para los participantes sino además ayuda a la extensión del trabajo de PISA” (Lewis en Ydesen, 2019, p.279). De este modo, vemos que la OCDE está cada vez más influenciando a la educación al tener docentes que participan en cualquier ubicación geográfica, donde se reposicionan

dentro de un espacio global creado a través de las mediciones y la experiencia de la OCDE. En este sentido, la OCDE puede reconfigurar la práctica docente a través de sus programas.

En línea con esto, el texto de Addey (2017) cuenta con una misma mirada sobre el tema al plantear sobre cómo la OCDE está fortaleciendo su gobernanza global. Es decir, está extendiendo el espacio educativo global. Esto se logra a través de medir por resultados, que se hace a través de las evaluaciones PISA. Por medio de esto, la autora explica que la OCDE es reconocida como uno de los actores más influyentes en la política de educación global (Addey, 2017; Auld y Morris, 2016; Robertson, 2005). En otras palabras, ahora es un productor de conocimiento “independiente.” De este modo, entendemos la manera que la OCDE está establecido en la educación como un actor global fundamental, mostrando su posibilidad de influencia en el discurso sobre un docente global.

Siguiendo esta misma línea, en el texto de Lewis (2017), se destaca que los programas creados a partir de PISA (por ejemplo, PISA for Schools), representa un distintivo cambio hacia lo local (la escuela) como el espacio más significativo. Y, al mismo tiempo, alejar la mirada sobre lo nacional. De este modo, se entiende que la OCDE es un actor fundamental en el cambio hacia una globalización de la educación (Spring, 2008). En otras palabras, interpretamos que mientras las escuelas estaban encargadas principalmente en la promoción de valores nacionalistas entre alumnos, hoy la mayoría de las escuelas están adoptando una perspectiva ciudadana global, buscando preparar a los alumnos para la competencia global, resolución de problemas global y el cambio de una sociedad moderna en general (Goren y Yemini, 2015). Además, como bien vimos anteriormente que la globalización también es un factor significativo en la construcción del docente global, entendemos que el proceso afectó las relaciones entre las escuelas y los estado nación.

Habiendo presentado los diferentes elementos que componen el presente trabajo, podemos entender el escenario actual que nos encontramos en la educación en el Siglo XXI. En síntesis, ellos son: una nueva gobernanza en la educación (las organizaciones internacionales) que trae aparejada una nueva concepción acerca del docente global.

## 2.2 MARCO TEÓRICO

En este apartado, nos abocaremos a la precisión de los conceptos centrales que enmarcan el desarrollo del análisis que busca dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo se construye al docente global, desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y sus programas Global Teaching Insights y PISA4U? Este se encuentra compuesto por el docente global, las competencias, las plataformas digitales educativas y las agencias internacionales.

### Docente global

A modo de definir el eje central de este trabajo, la construcción del docente global, resulta prudente comenzar definiendo, en primer lugar, qué es un docente global. Cabe destacar que no se encuentra una única definición sobre el término, debido a que es un concepto relativamente nuevo (Little et al. 2019). Por ende, se tomarán diferentes definiciones para así poder entender al concepto de la manera más abarcativa.

En primer lugar, nos apoyaremos en la definición de Bourn (2018), quien utiliza la definición de Steiner (1996), como base para este trabajo. Este autor sostiene que un docente global está interesado y preocupado por los eventos y movimientos en la comunidad local, nacional y global; que activamente busca mantenerse informado pero escéptico de las fuentes; que valora la democracia como mejor manera de generar cambios positivos. Utiliza otros planteos para agregar que para que un docente pueda ser global, tiene que tener habilidades globales relacionadas a una perspectiva pedagógica que cuestiona los valores dominantes, promover un abordaje crítico y reconocer el marco ideológico donde ocurre el aprendizaje.

Por otro lado, la organización Start the Change (2018) determina que hay 8 lineamientos para entender a un docente global. Los resultados surgen a través de un grupo de 45 docentes europeos que utilizaron sus experiencias para reflexionar sobre los principales desafíos del desarrollo de actividades educativas en asuntos globales. 1) Alguien que actúa como un facilitador no como un docente tradicional, debido a que el docente no debería solo transmitir conocimientos a los alumnos, sino que ofrecer oportunidades para compartir perspectivas, ideas y aprendizajes. 2) Empoderar a los jóvenes a ser protagonistas de su proceso de aprendizaje. 3) Tomar en consideración que los asuntos globales son transversales. 4) Asegurar que las actividades sean compartidas para construir las competencias de los estudiantes y la del docente. 5) Practicar encontrando e identificando las conexiones entre sus

comportamientos y asuntos globales. 6) Construir proyectos de aprendizaje que estimulen el cambio. 7) Centrar la atención en el proceso en vez de los resultados. 8) Construir redes, para así formar una comunidad.

Little et al (2019), sugieren que el docente global, al tener experiencia trabajando en diversos países, están posiblemente mejor equipados para efectivamente relacionarse con los alumnos de diversos orígenes y jugar un papel esencial en transmitir una conciencia cultural y sensibilidad en los alumnos. Esto lo que hace es reducir los prejuicios, y como consecuencia, promocionar la aceptación, respeto y la apreciación de diversidad cultural. Sin embargo, los autores también reconocen que no es solo a través de experiencias que hacen a un docente interculturalmente competente y no todas las experiencias internacionales son igualmente diversas. Por ende, se enfatiza la importancia de la disposición de los docentes a ser culturalmente responsivos.

En este marco, se considera que un docente global es uno que está inserto en un contexto de globalización (incluiría a todos los docentes del mundo); interesado y preocupado por los eventos y movimientos en la comunidad local, nacional y global; que ofrezca oportunidades para compartir perspectivas, ideas y aprendizajes y tener habilidades relacionadas a una perspectiva pedagógica que cuestiona los valores dominantes, para así tener un punto de vista más crítico.

### Competencias

Con esta idea de docente global, resulta importante entonces delinear qué se entiende por competencias de docente global. Como bien plantea Terigi (2013), el término “competencia” y el enfoque que supone han sido utilizados extensamente en las últimas dos décadas en producciones de distinto tipo orientadas a la formación laboral.

Para Perrenoud (2011), el concepto de competencias representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones, que insiste en cuatro aspectos: las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos; esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas; el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas; las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra.

Según Stokes (2016) las competencias son “habilidades y conocimientos aplicados que permiten a las personas realizar con éxito su trabajo” (pp.127-128). En otras palabras, las competencias son prácticas integradas y aplicadas.

En el marco de nuestro trabajo, encontramos dos perspectivas sobre las competencias que debería tener un docente global. Por un lado, según Bates (2010), en el régimen de pruebas, gobernanza y rendición de cuentas, se busca hacer a los aprendices, escuelas, sistemas y estados lo más económicamente competitivos. Su efecto es entonces requerir docentes que estén capacitados para producir ‘*trainability*’ en sus alumnos: la capacidad de ser continuamente entrenados como respuesta a las inestabilidades de la tecnología, mercado y la producción. En este sentido, entendemos que las competencias del docente están más enfocadas hacia la eficiencia de los alumnos.

Por otro lado, Canli y Demirtas (2017), explican que los docentes piensan que deberían estar abiertos a la innovación, seguir los cambios y desarrollos, adaptarse y adoptar estos cambios, competentes en la tecnología y abiertos a la diversidad.

En este sentido, las competencias son habilidades y conocimientos aplicados que permiten a las personas realizar con éxito su trabajo, y dentro de las competencias del docente global, encontramos dos corrientes diferentes (que perpetúan el contexto de evaluación y que sean flexibles, generen entusiasmo para el aprendizaje, innovadores y competentes en la comunicación).

### Plataformas digitales educativas

En el marco de nuestro trabajo, para ver las competencias que los docentes globales deberían tener, es necesario indagar acerca de cómo las adquieren (su formación). Autores como Loomis, Rodriguez, y Tillman (2008) explican que en la actualidad para la formación docente, se está cambiando desde una producción de mayor costo hacia un menor costo y formas más estandarizadas. Una de las maneras en que se puede ver esto es a través de las plataformas digitales educativas como manera de formar a docentes.

Siguiendo esa línea, Grimaldi y Ball (2019) plantean que el campo de la investigación educativa demuestra cómo las “tecnologías digitales están actuando como conductores de cambios significativos en la naturaleza y forma de la oferta y las prácticas educativas, produciendo al mismo tiempo nuevos modos de gobierno y formas de producción y consumo de la educación” (p.1). Las tecnologías digitales están siendo discursivamente construidas

como la solución para “(re)hacer la educación” (p.2) como la manera más eficiente de direccionar los desafíos sociales y económicos.

Del mismo modo, para Lewis (2020), la idea de plataforma se refiere a la forma de la infraestructura de datos y un nuevo tipo de forma organizacional, un intermediario técnico que crea y facilita intercambios (dinero, datos, contenido, servicios, etc.) entre dos o más agentes o grupos. Lewis también plantea el concepto de *platform governance* (citando a Gorwa, 2019; Janssen y Estevez, 2013) como la habilidad de las plataformas para establecer parámetros e intervenir. En este sentido, las plataformas determinan las características del entorno online para poder decidir qué información es visible/invisible y que acciones están permitidas para los usuarios.

¿Dónde se posicionan las plataformas educativas en el marco del docente global? Como hemos desarrollado, las plataformas no son neutrales, sino que tienen una política de plataformas (Gillespie, 2010 en Lewis 2020), al poder mediar nuevas formas de crear conocimiento, su circulación y consumo. En otras palabras, entendemos que las plataformas pueden facilitar, mediar, y al mismo tiempo condicionar las experiencias educativas. Esto es porque habilitan más conectividad y libertad en las interacciones entre los actores y/o el contenido, además que pueden ordenar las maneras en que la conectividad se dispone en la normativa y parámetros técnicos. Esto va en línea con el concepto de Van Dijck et al (2018): *platformisation*, que se entiende como un proceso que involucra el uso de las plataformas diseñadas para construir en nuevas maneras la experiencia educativa, conocimiento educacional y el aprendiz.

### Agencias internacionales

Con todo esto, y en el marco de nuestro trabajo, corresponde comprender a qué nos referimos con las agencias internacionales ya que la OCDE se sitúa en este concepto. De acuerdo con Beech (2011), las agencias internacionales (también llamadas organizaciones internacionales) son uno de los actores más poderosos en el campo de la educación global. Esto es porque en las condiciones actuales de la globalización, las influencias externas se han convertido en algo más complejo, donde comienzan a surgir nuevos actores en este espacio educativo global. Entre ellos se encuentran la OCDE, UNESCO y el Banco Mundial.

Siguiendo esta misma línea, Barreda Díez (2014) plantea que las organizaciones internacionales ejercen un papel clave en la gobernabilidad del mundo. Además, hace una diferencia entre dos grupos de organizaciones internacionales en la gobernabilidad mundial.



Ellos son: la ONU y las organizaciones económicas internacionales. En este segundo grupo es donde encontramos la OCDE y el Banco Mundial. Para Barreda Díez (2014), estas organizaciones conforman lo más parecido a un gobierno a escala internacional, donde tienen una organización y gestión propia.

Según Rizvi y Lingard (2013), con la transición del gobierno a la gobernanza, donde los gobiernos nacionales han dejado de ser la única fuente de autoridad política y que los intereses de una variedad de actores políticos (internacionales; nacionales) también se han involucrado en los procesos políticos, podemos ubicar a las agencias internacionales. Los autores plantean que ellas han desempeñado importantes roles como “mecanismos institucionalizados” de esta nueva forma de gobernanza (la OCDE, el Banco Mundial, el FMI, la UNESCO, entre otras). Es decir, ya no es el Estado el único que dominaba los mercados, sino que ahora los mercados pueden en algunos casos dominar al Estado-nación (Strange, 2012).

Ahora bien, ¿qué significa esto en la educación? Robertson (2013) enfatiza el rol de las agencias internacionales para la transformación de las pedagógicas de enseñanza de los docentes, explicando que las agencias globales apoyan un “campo de control simbólico”.

Meyer y Ramirez (2000), desde una postura neo institucionalista, plantean que una de las razones por las cuales las escuelas se parecen es por el rol de las agencias internacionales. Los fuertes modelos organizativos internacionales influyen sobre los sistemas educativos nacionales produciendo una difusión y una estandarización crecientes. Es decir, definen cada vez más los modelos y agendas educativas generando una homogeneización de los sistemas educativos.

En este trabajo, entendemos a las agencias internacionales como actores influyentes en la gobernabilidad mundial, ocupando un lugar en el espacio educativo global, influenciando así o contribuyendo a generar cambios en la educación.

### **2.3 ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO**

Primeramente, para conducir la propuesta de este trabajo, proponemos un abordaje cualitativo. Primeramente, se hace un estudio sobre cómo se configura al docente global y a la OCDE como actor en este ámbito. Una vez establecidas estas ideas, se propone analizar los documentos oficiales de PISA4U y Global Teaching Insights a fin de dar cuenta de los discursos sobre la construcción del docente global en cada programa.

Entonces, para analizar el siguiente trabajo utilizaremos el análisis crítico del discurso (Berkovich y Benoliel, 2018), que lo llamaremos CDA por sus siglas en inglés *Critical Discourse Analysis*, cuyo término es

una investigación analítica del discurso que estudia principalmente cómo el abuso del poder social y la desigualdad son promulgados, reproducidos, legitimados y resistidos por texto y habla en el contexto social y político. (...) [L]os analistas críticos del discurso toman una posición explícita y, por lo tanto, quieren comprender, exponer y, en última instancia, desafiar la desigualdad social. Esta es también la razón por la que el CDA puede caracterizarse como un movimiento social de analistas del discurso políticamente comprometidos<sup>13</sup>. (Järvinen y Mik-Meyer, 2020, p.306).

De acuerdo con van Dijk (2020, en Järvinen y Mik-Meyer) CDA es prometedora para la investigación educacional, debido a que investigadores que usan dicho método pueden describir, interpretar y explicar la relación entre el lenguaje y temas educativos importantes. El autor explica que CDA es diferente a otros métodos de análisis sobre el discurso porque no solo incluye una descripción e interpretación del discurso en contexto, sino también ofrece una explicación sobre por qué y cómo los discursos funcionan.

Este tipo de discurso hace foco en las maneras en que el discurso ejerce su poder social y así puede institucionalizar y controlar las maneras de pensar y actuar. Este discurso es crítico de dos maneras. Por un lado, explora cómo las relaciones de poder (las actuales e históricas) y las ideas interactúan. Por otro lado, hace foco en el uso del discurso en las relaciones de poder.

Es por eso que, como plantea Rogers (2004), CDA es una teoría y un método. Los que utilizan el discurso CDA es por su interés en la relación entre el lenguaje y la sociedad, porque este tipo de discurso ayuda a describir, interpretar y explicar estas relaciones.

Como plantea Apple (2019), este discurso es “una sabia elección” (p.283) porque al permitir que se pueda reconocer el rol que las políticas discursivas juegan en las luchas por las políticas educativas, se abre una puerta para comprender la forma en que se utiliza el lenguaje para poner a las personas bajo el liderazgo de los grupos dominantes.

---

<sup>13</sup> En el original: is a discourse-analytical research that primarily studies how social power abuse and inequality are enacted, reproduced, legitimated and resisted by text and talk in the social and political context. (...) Critical discourse analysts take an explicit position, and thus want to understand, expose and ultimately challenge social inequality. This is also why CDA may be characterized as a social movement of politically committed discourse analysts.

Entonces, ¿cómo entendemos a CDA? ¿qué significan las siglas? Haremos ahora un repaso sobre qué significa cada sigla con el fin de poder encapsular el significado de este método de análisis que se usará en el siguiente trabajo.

En primer lugar, la letra “C” significa *critical* y está asociada con estudiar las relaciones de poder, por ende, la investigación y teoría crítica son un rechazo del naturalismo, racionalidad, neutralidad e individualismo (Rogers, 2004). Otra manera de entender al término es que es un intento de describir, interpretar y explicar la relación entre la forma y función del lenguaje (donde existe una relación entre estos dos). La forma del lenguaje consiste en gramática, morfología, semántica, sintaxis y pragmática, y la función del lenguaje incluye cómo las personas usan el lenguaje en diferentes contextos para lograr un resultado.

Resulta importante también traer a colación el planteo de Apple (2019) cuando explica que el concepto de *critical* “no significa necesariamente negativo o deconstructivo, sino que tiene un rol positivo en la construcción de un conjunto de políticas y prácticas que encarnan las gruesas normas y valores democráticos que representan lo que el neoliberalismo niega<sup>14</sup>” (p.286).

En segundo lugar, la letra “D” representa la palabra *discourse*, cuyo término lo entendemos como el lenguaje más allá de la oración o de la cláusula. De acuerdo con Fairclough (en Rogers, 2004), “discurso es, para mí, más que el uso del lenguaje: es el uso del lenguaje, ya sea oral o escrito, visto como un tipo de práctica social<sup>15</sup>” (p.5). Dentro de un marco CDA, los analistas del discurso comienzan con la suposición de que el uso del lenguaje es siempre social y que los análisis del lenguaje ocurren por encima de la unidad de una oración o cláusula. Desde este punto de vista, el discurso refleja y construye el mundo social y se denomina constitutivo, dialéctico y dialógico. Entonces, el discurso nunca es sólo un producto, sino un conjunto de procesos consuntivos, productivos, distributivos y reproductivos que está en relación con el mundo social.

Fairclough y Wodak (1997) (en Rogers, 2004) ofrecen ocho principios fundacionales del CDA. Ellos son: (1) CDA aborda problemas sociales; (2) las relaciones de poder son discursivas, (3) el discurso constituye la sociedad y cultura, (4) el discurso hace un trabajo ideológico, (5) el discurso es histórico, (6) se necesita un enfoque sociocognitivo para comprender cómo se median las relaciones entre los textos y la sociedad, (7) el análisis del

---

<sup>14</sup> En el original: does not necessarily mean “negative” and deconstructive. It also plays an important positive role in the construction of a set of policies and practices that embody the thick democratic norms and values that stand for what neoliberalism denies.

<sup>15</sup> En el original: discourse is, for me, more than just language use: it is language use, whether speech or writing, seen as a type of social practice.

discurso es interpretativo y explicativo y utiliza una metodología sistemática, (8) CDA es un paradigma científico socialmente comprometido.

En tercer lugar, la letra “A” representa la palabra *analysis*. De acuerdo con Rogers (2004) las metodologías más comunes para investigadores educativos son Gee y Fairclough. En este trabajo, se eligió usar Fairclough debido a que utiliza tres dimensiones del discurso que están interrelacionadas. El primero, el objeto de análisis; el segundo, los procesos involucrados en la producción y recepción del objeto y tercero, los aspectos socio-históricos que caracterizan estos procesos. Las tres dimensiones están relacionadas por la relación “interna” (semántico, gramatical, lexical) de los textos con las relaciones “externas” (otros elementos de eventos sociales, prácticas sociales y estructuras sociales), a través de la mediación de un análisis “interdiscursivo” de los géneros, discursos y estilos, que juntos se articulan (Fairclough, 1995).

CDA, entonces, no es solo un análisis de lo que es dicho o únicamente lo que está presente en el texto, sino lo que está ausente. En este sentido, el CDA no lee ideologías políticas y sociales en los textos, más bien, el trabajo del analista es descubrir todas las posibles configuraciones y relaciones entre textos, maneras de representar y maneras de ser. Al mismo tiempo, sin embargo, se plantea que las intenciones de un analista no son neutrales.

Con todo esto, resulta importante explicitar que no hay fórmulas para conducir CDA, sino que, de acuerdo con Rogers (2004) lo importante es que los tres componentes de CDA (*critical, discourse y analysis*) estén presentes dentro de una metodología. Esto es debido a que, de acuerdo con Fairclough (1995), “el análisis de los textos no debe aislarse artificialmente del análisis de las prácticas institucionales y discursivas en las que se insertan los textos.”<sup>16</sup> (p.9).

Ahora bien, resulta importante vincular como el CDA funciona en el campo de la educación. Para eso, retomamos algunos trabajos que utilizan el CDA con el fin de entender cuál es nuestro punto de partida.

En la última década, los investigadores de educación han recurrido a CDA como un enfoque para responder a las preguntas sobre la relación entre el lenguaje y la sociedad. En el trabajo de Rogers et al (2005), donde se buscó hacer una revisión de CDA en el campo de la educación vista en el contexto de los fundadores originales de CDA, plantean que los estudios revisados brindan a los investigadores en educación una mirada más cercana a las formas en que los problemas educativos se construyen y representan a niveles micro y macro

---

<sup>16</sup> En el original: the analysis of texts should not be artificially isolated from analysis of institutional and discursive practices within which texts are embedded.

a través de documentos públicos, discursos, interacciones en las aulas, sitios informales de aprendizaje y a lo largo de la vida.

Un fuerte hilo conductor de muchos de los hallazgos fue la identificación de las consecuencias no deseadas de las decisiones, políticas y prácticas sociales educativas. Podemos entender esta idea a partir de tres ejemplos. El primer ejemplo es la investigación de Cohen (2010) analizó cómo los patrones gramaticales en el discurso de las noticias sitúan la identidad del docente en relación con el conocimiento y la autoridad, esto se logra analizando *accountability* y *No Child Failures*<sup>17</sup>. El segundo ejemplo es la investigación de Johnson (2010), quien presenta los resultados de una etnografía de la política lingüística que examinó la apropiación de la política lingüística por parte de estudiantes bilingües en un distrito escolar urbano de EE.UU. El tercer ejemplo es el de Bailey (2022), quien utiliza el CDA para analizar el discurso de *Spear's Schools Index*<sup>18</sup> para entender las representaciones de la educación de elites en una sociedad global.

También destacamos los trabajos de Berkovich y Benoliel (2018) debido a que utilizan CDA para analizar documentos de la OCDE. En uno de sus trabajos, buscan comprender las representaciones de los docentes de la OCDE y didáctica, y en otro, analizar los documentos de la OCDE sobre la enseñanza eficaz y TALIS<sup>19</sup>.

A partir de los trabajos de Berkovich y Benoliel (2018), utilizamos en nuestro trabajo los tres niveles que propone Fairclough para analizar. Ellos son: nivel textual, nivel discursivo y nivel sociocultural. Por nivel textual se entiende como: la organización y estructura, combinación de cláusulas, características gramaticales y semánticas y palabras (Berkovich, 2018). De acuerdo con Fairclough (1995) el análisis textual es una parte importante, aunque sólo sea una parte, de la imagen<sup>20</sup>.

Por nivel discursivo, identifica los géneros y discursos de los textos y como diversos tipos de prácticas discursivas establecidas están relacionadas (Fairclough, 2001 en Berkovich y Benoliel, 2018). Esta sección se preocupa esencialmente por “interpretar” (Let’s learn linguistics, 2020). Interpretamos quienes son los productores del discurso y los consumidores

---

<sup>17</sup> Fue una manera de reportar en los medios sobre la ineficiencia de las escuelas del estado de Illinois, explicando que 900 escuelas no cumplieron con los crecientes objetivos de logro de No Child Left Behind. No Child Left Behind fue la principal reforma de la educación general de los Estados Unidos desde el 2002-2015 para alumnos K-12 (primaria y secundaria). Esta ley fue implementada en la presidencia de George W. Bush. La ley buscaba generar *accountability* en las escuelas para el aprendizaje de los alumnos.

<sup>18</sup> *Spear's School Index* es un ranking global de las mejores escuelas privadas en el mundo, y es el primer tipo global de este estilo. Este provee información sobre cada una de las escuelas elegidas, organizadas por región geográfica, que van desde la estructura de tarifas hasta el plan de estudios.

<sup>19</sup> TALIS es un programa del Estudio Internacional de la OCDE sobre Docencia y Aprendizaje (Teaching and Learning International Survey, TALIS, por sus siglas en inglés).

<sup>20</sup> En el original: *textual analysis is an important part, if only a part, of the picture.*

del discurso, donde los productores son los que producen/hacen lo que se está analizando, y los consumidores es el público objetivo, los que consumen lo hecho. Interpretamos el texto desde la perspectiva de los productores y los consumidores. Nos hacemos preguntas como quién es el productor del discurso, por qué está usando tales elementos, como se produjo, por qué lo produce, quién es el consumidor del discurso, cuál va ser el efecto de este discurso en el consumidor, etc. Es con todo esto que el análisis de las prácticas discursivas requieren categorías: clase social, poder e ideología. A continuación, analizaremos en mayor profundidad los conceptos poder e ideología.

Por nivel sociocultural, lo entendemos como “salir del texto, utilizando fuentes académicas y no académicas para comprender el contexto social” (Fairclough, 2001, p.251 en Berkovich y Benoliel, 2018). Como bien fuimos mencionando anteriormente, el contexto social es un tema importante a tener en cuenta, debido a que cuenta con una mirada de lo que está “fuera del texto,” y sirve para analizar las condiciones socioeconómicas en donde se está produciendo el discurso. Retomando los 8 principios, podemos entender la importancia de lo social debido a que el CDA aborda problemas sociales (principio 1); el discurso constituye la sociedad y cultura (principio 3) y se necesita un enfoque sociocognitivo para comprender cómo se median las relaciones entre los textos y la sociedad (principio 6).

Se decidió utilizar este discurso debido a que, como plantean Berkovich y Benoliel (2018), un análisis de este tipo podría ayudar a arrojar luz sobre las dimensiones interrelacionadas del discurso utilizado por nuestro objeto de estudio, la OCDE, quienes lo utilizan para promover el docente global. Además, teniendo en cuenta estos 3 niveles de análisis es cuando podemos entender el texto, es decir, la agenda oculta. Por ende, se utilizan las 3 dimensiones de Fairclough para tener la mirada más profunda y diversa sobre el tema, enriqueciendo así el análisis.

Ahora bien, de acuerdo con diversos autores (Rogers, 2004, van Dijk en Järvinen y Mik-Meyer, 2020, Fairclough, 1995) y como fue mencionado anteriormente, dos conceptos que resultan cruciales cuando hablamos sobre CDA son ideología y poder.

Por un lado, rescatamos el planteo de Machin y Mayr (2012) que en CDA la “ideología ha sido usada para describir la manera en que las ideas y valores que comprenden estas ideas reflejan intereses particulares de los poderosos<sup>21</sup>” (p.25). Por ende, el objetivo de CDA es extraer ideologías, mostrando dónde podrían estar “enterradas” en los textos. De acuerdo con Machin y Mayr (2012), el lenguaje es un lugar que permite observar cómo los

---

<sup>21</sup> En el original: ideology has been used (...) to describe the way that the ideas and values that comprise these ideas reflect particular interests on the part of the powerful.

intereses ideológicos operan, porque el lenguaje es un comportamiento social colectivo, donde se comparten las visiones sobre cómo el mundo funciona, que es natural y el sentido común. La ideología caracteriza la manera en que ciertos discursos se han aceptado de esta manera, y así, oscurecen la forma en que ayudan a sostener las relaciones de poder. Es por eso que las ideologías pueden ser encontradas en áreas de la vida social, en ideas, conocimientos y prácticas institucionales. Utilizando el planteo de Apple (2019), aunque analiza desde una perspectiva crítica *policy analysis* (una rama de CDA), resulta crucial tener una mirada crítica para entender las conexiones complejas entre la educación y las relaciones de dominación y subordinación en la sociedad y los movimientos que están intentando interrumpir estas relaciones.

Por otro lado, por poder, para Van Dijk (2020), se entiende más específicamente el poder social de grupos o instituciones, cuyo concepto se define en términos de control. Los grupos o instituciones que tienen este poder están asociados a dominios específicos sociales como la política, medios de comunicación, derecho, educación, ciencia, etc. y sus instituciones (van Dijk en Järvinen y Mik-Meyer, 2020). Como plantea van Dijk (2020), “las víctimas de este poder son: el público o los ciudadanos, las masas, los clientes, los sujetos, la audiencia, alumnos y otros grupos que dependen del poder institucional y organizacional<sup>22</sup>” (p.319).

Pero, entonces, resulta vigente preguntarse ¿de dónde viene ese poder? ¿Cómo se adquiere? De acuerdo con Machin y Mayr (2012), viene del acceso privilegiado de los recursos sociales como es la educación, el conocimiento y la riqueza. A su vez, eso provee autoridad, estatus e influencia para los que buscan adquirirlos y así los habilita para dominar, obligar y controlar los grupos subordinados. Por ende, el objetivo de CDA es revelar los tipos de relaciones sociales de poder que están presentes en los textos de manera explícita e implícita. Como explica Apple (2019) el deber de los autores que analizan críticamente tienen una obligación ética de hacer públicos los efectos de las políticas, a desafiar las posiciones y defender una educación robusta que se basa en el florecimiento humano.

Machin y Mayr (2012) se preguntan “cómo el lenguaje puede reproducir la vida social, ¿qué tipo de mundo está siendo creado por los textos y qué tipo de desigualdades e intereses podría tratar de perpetuar, generar o legitimar?<sup>23</sup>” (p.24). En este caso, el lenguaje

---

<sup>22</sup> En el original: The victims or targets of such power are usually the public or citizens at large, the “masses”, clients, subjects, the audience, students and other groups that are dependent on institutional and organizational power.

<sup>23</sup>En el original: since language can (re)produce social life, what kind of world is being created by texts and what kinds of inequalities and interests might this seek to perpetuate, generate or legitimate?

no es simplemente un vehículo de comunicación sino un medio de construcción social y dominación. El discurso contribuye a la producción y reproducción de estos procesos y estructuras. Además, el acceso a formas específicas del discurso (como es la política, los medios de comunicación, la educación o la ciencia) es un recurso de poder (van Dijk, 2020).

Con todo esto entonces, rescatamos las preguntas que hace van Dijk (2020), reformulando para que se adecuen para nuestro trabajo:

- ¿Cómo la OCDE controla el texto y contexto del discurso público?
- ¿Cuáles son las propiedades de la OCDE y cómo dichas propiedades podrían ser formas de abuso de poder?

Estas son preguntas que tendremos en cuenta a la hora de analizar nuestro caso de estudio desde una mirada CDA.

## SÍNTESIS

En este capítulo intentamos retomar las investigaciones sobre las cuales nos apoyamos en el desarrollo de esta tesina, organizado en tres ejes principales: la noción del docente global, cómo las agencias internacionales se involucran en los debates y las agencias internacionales como actores en la educación. Asimismo, revisamos los conceptos que consideramos necesarios para abordar el análisis: el concepto del docente global, el término competencias, las plataformas digitales educativas y las agencias internacionales. Además, hemos indagado sobre el tipo de análisis que se hará en el trabajo: *critical discourse analysis* (CDA). Para lograr dicho objetivo, se explicó qué es el CDA, su importancia y relevancia para el análisis, sus componentes (*critical, discourse, analysis*), dos conceptos claves (ideología y poder) y preguntas que resultan relevantes para el trabajo. Con todo esto, esperamos tener una idea más clara acerca del abordaje del trabajo y demostrar cual es nuestro punto de partida.



## CAPÍTULO 3: Los propósitos de los programas

En este capítulo nos dedicaremos a describir y analizar el discurso de los propósitos para la construcción de un docente global. El análisis se organizará en base a las plataformas digitales y sus componentes, seleccionando las dimensiones más relevantes para la investigación. Las dimensiones relevantes se seleccionaron a partir del método de Fairclough de CDA (nombre por sus siglas en inglés). Se ha analizado el discurso de acuerdo con las tres dimensiones del enfoque de Fairclough (Berkovich, 2018). Ellos son: textual, discursivo y sociocultural. Primeramente, se hará un repaso sobre los propósitos de las plataformas PISA4U y Global Teaching Insights. Luego, un análisis de cada nivel para los dos programas.

### 3.1 - Los propósitos de los programas

Para comenzar, entendemos al término propósito como el “objetivo que se pretende conseguir” (Real Academia Española, s.f.). En nuestro caso, analizaremos los propósitos de PISA4U y Global Teaching Insights.

Por un lado, concretamente el propósito de PISA4U es satisfacer la necesidad de conexión y colaboración entre educadores que trabajan en temas de calidad escolar de abajo hacia arriba y abordan las brechas en el desempeño de los estudiantes en todo el mundo hoy<sup>24</sup> (Dreyer, et al., 2018). Por otro lado, el propósito de Global Teaching Insights se define desde dos planteos: la visión y la misión. La visión es: “empoderar a los docentes para que aprendan unos de otros a través de la observación en el aula y la práctica colaborativa, que es una de las formas más prometedoras de mejorar los resultados del aprendizaje”<sup>25</sup> (OECD, 2020). La misión es: “hacer visibles las prácticas docentes de calidad de todo el mundo, mostrando una diversidad de enfoques basados en la evidencia para la enseñanza en diferentes contextos y construyendo una comunidad global de investigación basada en la práctica de los docentes”<sup>26</sup> (OECD, 2020, p.1).

A partir de esto, ¿cómo contribuyen los propósitos para la construcción del docente global? En primer lugar, a partir de los propósitos se pueden ver los conceptos que la OCDE prioriza a la hora de formar a los docentes, surgen conceptos y palabras como: conexión,

---

<sup>24</sup> En el original: fill the need for connection and collaboration between educators working on school quality issues from the bottom up and addressing gaps in student performance around the globe today.

<sup>25</sup> En el original: empowering teachers to learn from each other through classroom observation and collaborative practice is one of the most promising ways to improve learning outcomes.

<sup>26</sup> En el original: to make quality teaching practices from around the globe visible, showcasing a diversity of evidence-based approaches to teaching in different contexts and building a practice-based global research community of teachers

colaboración, calidad, global. Entonces, los propósitos permiten entender el enfoque de la OCDE a la hora de “construir” al docente global.

### 3.2 - NIVEL TEXTUAL

En esta sección haremos foco en el nivel textual del análisis. Entendemos este nivel como: la organización y estructura, combinación de cláusulas, características gramaticales y semánticas y palabras (Berkovich y Benoliel, 2018). En otras palabras, lo que está propiamente dicho en el discurso.

#### 3.2.1 - PISA4U

Para poder analizar esta sección sobre PISA4U, se analizará el informe disponible sobre el programa PISA4U “Lessons Learned” (Dreyer, et al., 2018) y sus diferentes componentes. La razón por la cual elegimos el siguiente informe es debido a que es el único informe publicado desde la OCDE y fue aprobado por Andreas Schleicher (el director del *Directorate for Education and Skills, OECD*). En otras palabras, se podría decir que es el discurso oficial de la organización.

Como fue mencionado previamente, el propósito es satisfacer la necesidad de conexión y colaboración entre educadores que trabajan en temas de calidad escolar de abajo hacia arriba y abordan las brechas en el desempeño de los estudiantes en todo el mundo hoy. También encontramos que el programa fue desarrollado para abordar una necesidad del empoderamiento docente y apoyar un enfoque de abajo hacia arriba para mejorar la educación que involucra el desarrollo profesional de los maestros, facilita el aprendizaje de los estudiantes en entornos de todo el mundo<sup>27</sup>. A partir de esto, podemos entender diferentes elementos sobre el propósito del programa, los cuales también los problematizamos a partir del enfoque de CDA.

Destacamos ahora la parte más visual del informe. El informe es blanco, con títulos azules. Las figuras que aparecen están en blanco y negro. De esta manera entendemos que el objetivo (desde una perspectiva visual) busca generar seriedad, que se lee como un informe que explica el programa, sus lecciones, próximos pasos, etc.

Ahora bien, también hacemos énfasis en el nombre: PISA4U, que es una derivación de los exámenes PISA. A partir de ese nombre podemos interpretar que el objetivo es que sea

---

<sup>27</sup> En el original: address a need for teacher empowerment and to support a bottom-up approach to improvement in education that engages teacher professional development, facilitates student learning and learning environments around the world.

un programa para mejorar los resultados en PISA. Una consecuencia de esto podría ser *teaching to the test* o estrechamiento curricular por los exámenes (Narodowski, 2019, p. 4) al promover en las escuelas un enfoque de la enseñanza orientado hacia lo que se evalúa en los exámenes estandarizados.

Por otra parte, a continuación, indagaremos más acerca de qué aspectos textuales se destacan para el propósito de PISA4U. En primer lugar, encontramos la idea de colaboración entre educadores. En la introducción del informe *Lessons Learned*, se puede ver la importancia que se le otorga a la conexión entre los educadores al plantear que PISA4U es un programa que provee este espacio de conexión y explicar sus “beneficios”. Entre los beneficios, están que el espacio de colaboración ayuda a los docentes a conectarse sobre el objetivo de desarrollar soluciones significativas y relevantes para los desafíos en la educación, de aprender de y con los demás sobre las *best practices*, y desarrollar soluciones y recursos para que docentes puedan realizar cambios prácticos en las aulas. Además, en esta misma sección, el término colaboración aparece 5 veces enfatizando así la importancia que se le otorga.

Por otro lado, en la parte de conclusiones, se hace énfasis en las reacciones de los educadores que participaron en el proceso de PISA4U. Se explica que los educadores están ansiosos de participar en una comunidad como la que tiene PISA4U, que “están interesados en la colaboración” y que la oportunidad de la comunidad online ha generado un sentimiento de “comunidad global”. A partir de esto, podemos inferir que la idea de colaboración es una característica esencial en la propuesta de la OCDE al hacer tanto hincapié en ella.

En segundo lugar, y en línea con lo anterior, se destaca la idea de lo “global”, en el sentido de comunidad global; relaciones globales; como la plataforma al ser online permite ser global. En el capítulo de “PISA4U pilot programme” del informe “Lessons Learned” (Dreyer, et al., 2018) se plantea primero como la encuesta de PISA ha ayudado a “recolectar información valiosa en más de 80 economías alrededor del mundo” (p.9).

A partir de esta frase, encontramos que la idea de global está implícita al plantear el alcance de las encuestas del examen que deriva al PISA4U. Al mismo tiempo, se utilizan estos datos de alcance global para, de alguna manera, validar el programa PISA4U. Esto se ve cuando se explica que emparejando esto [el alcance de PISA], el proyecto de PISA4U es una vía adicional para apoyar cambios significativos y efectivos en la educación con el apoyo de compañeros y expertos globales.

Al mismo tiempo, en el propósito que fue mencionado anteriormente, se hace explícita la idea de global al explicar que el programa facilita el aprendizaje de alumnos y

ambientes de aprendizajes alrededor del mundo. También cuando se explica lo que PISA4U permitió a los participantes, se destacan frases y palabras como: “red global”; “internacional” “comunidad mundial de aprendizaje”; “repositorio global”; “aulas de todo el mundo”.

Si pensamos en CDA, al analizar como la OCDE explica los “beneficios” de utilizar PISA4U, se puede pensar que es una manera de fortalecer su poder. Esto es porque al tener una red global o una comunidad mundial de aprendizaje tiene un alcance mayor de control y poder al tener acceso a una mayor cantidad de personas.

En tercer lugar, encontramos la idea de empoderamiento docente. En el capítulo de “PISA4U pilot programme” del informe “Lessons Learned” (2018) se explicita que el programa fue hecho para desarrollar la necesidad del empoderamiento docente. Además, a lo largo del informe se explica como una de las oportunidades del programa es que ayuda a los “educadores a mejorar sus prácticas de enseñanza y creativamente conocer los problemas que las escuelas y docentes enfrentan en el siglo XXI (...) [convirtiéndose] en aprendices empoderados” (p.20).

En esto coincidimos con el planteo de Gore (1989) en relación al discurso del empoderamiento docente. Se explica que hay diferentes discursos de empoderamiento docente, y para nuestro trabajo destacamos uno: la conexión entre el empoderamiento docente con la profesionalización. Aquí se destacan a los docentes como “elevados en estatus, más competentes en su oficio y dados acceso al proceso de toma de decisiones<sup>28</sup>” (p.6). Esta noción de empoderamiento asume un agente externo quien hace esto para y a los maestros. Este discurso está vigente en nuestro caso al ver como se la organización tiene como objetivo empoderar a los docentes que participan en el programa.

### *3.2.2 - Global Teaching Insights*

Para poder analizar esta sección sobre Global Teaching Insights, se analizarán los informes del programa (OECD, 2020a; OECD, 2020b, OECD, 2020c, OECD, 2021) y sus diferentes componentes. La selección de los informes reside en el hecho de que es el discurso de la OCDE sobre su programa.

Concretamente, de acuerdo con el informe “Global Teaching Insights: a video study of teaching” (2020), el programa está diseñado para entender cuáles aspectos de la enseñanza están relacionados con el aprendizaje y los resultados no cognitivos de los alumnos; observar y documentar cómo los docentes (de los países y economías que participan) enseñan y

---

<sup>28</sup>En el original: raised in status, made more competent at their craft and given entree to the decision making process.

explorar como diversas prácticas docentes están interrelacionadas y como aspectos contextuales de la enseñanza están relacionadas a las características de alumnos y docentes.

A partir de esto, podemos entender diferentes elementos sobre los propósitos del programa. En primer lugar, se entiende la importancia de la profesión docente. De acuerdo con el prólogo del informe Video study of teaching (2020), “nunca ha sido tan clara la importancia de los docentes<sup>29</sup>” (p.1). También se plantea que “...la mayoría de nosotros recuerdan al docente que transmitió la pasión del conocimiento, nos empujó a desarrollar nuestros talentos y habilidades y nos equipó con un brújula para encontrar nuestras perspectivas y valores<sup>30</sup>” (p.1). Destacamos cómo se apela a la emoción (el *ethos*) al hacer a la audiencia reflexionar sobre sus experiencias educativas. Con todo esto, la OCDE busca definir lo que es *quality teaching* para el mejoramiento de la educación.

Sin embargo, vale la pena detenerse en esta idea, retomando la pregunta de van Dijk: ¿cómo los grupos o instituciones poderosas controlan el texto y contexto del discurso público? Desde este ejemplo, se podría pensar que la OCDE al explicar que buscan definir lo que es *quality teaching* para el mejoramiento de la educación, controlan el texto del discurso público porque se presenta como su mirada es la más legítima. Nos preguntamos, ¿es una visión neutral o sesgada? ¿Desde qué visión ellos definen “quality teaching”? Si volvemos a las raíces de la OCDE, es una organización con un enfoque más económico. Es decir, con una visión más orientada al mejoramiento económico de los países. Por ende, uno podría pensar en la influencia de esa orientación sobre sus miradas de términos educativos como es el *quality teaching*.

En segundo lugar, se puede ver como la enseñanza está relacionada al rendimiento de los alumnos. Por ejemplo, en el programa se hace una relación clara entre el desempeño del alumno y el rol de la escuela, y sus docentes. En el capítulo 1 del informe de Video study of teaching (2020a), se plantea que la investigación empírica ha intentado entender cómo mejorar los resultados (o *outcomes* en inglés) de los alumnos. Se explica que los docentes tienen un rol fundamental en este proceso, pero que hay necesidad de analizarlo en mayor profundidad al tema para así tener mejores resultados. Por ende, el programa Global Teaching Insights, lograría hacer esto.

Retomando lo analizado anteriormente, al relacionar el desempeño de los estudiantes con la enseñanza, uno podría ver la mirada más empresarial que se tiene al relacionar con el

---

<sup>29</sup> En el original: never has the importance of teachers been so clear.

<sup>30</sup> En el original: many of us remember a teacher who transmitted a passion for knowledge, pushed us to develop our talents and skills, and equipped us with a compass to find our views and values.

rendimiento de los alumnos por el énfasis que se le otorga a los resultados. Aunque resulta importante poder tener resultados sobre cómo los estudiantes logran destacarse, si solo se mide a la educación, termina ocurriendo lo que vimos también en PISA4U: *teaching to the test* o estrechamiento curricular por los exámenes (Narodowski, 2019, p.4) porque si se piensa que se puede observar la calidad docente solo desde el desempeño de un alumno, los docentes terminan enseñando para asegurarse que los alumnos rindan bien en la medición de desempeño de su alumnado.

En tercer lugar, se puede ver la importancia que la agencia le otorga al *quality teaching*. En el capítulo 2 de OECD (2020c) se define el concepto a partir de cuatro puntos: “recopilar información sobre las propias conceptualizaciones de la enseñanza de calidad de los países y economías participantes; identificar similitudes y diferencias en los países y economías participantes propia conceptualización de la enseñanza de calidad; desarrollar un conjunto general y bien estructurado de constructos y subconstructos de enseñanza de calidad en todos los países y economías participantes; mapear los conceptos propios de cada país/economía participante en este conjunto general de construcciones<sup>31</sup>” (p.5).

Además recurrimos al informe Teachers Matter (2005), que plantea al “*quality teaching*” no sólo por la “calidad” de los docentes -aunque es importante- sino también por el ambiente en que trabajan. En el informe Teaching in Focus (2021), la organización explica que ahora se está empezando a entender que es lo que hace una diferencia en *quality teaching*, donde enseñar y aprender son procesos complejos que desafían las habilidades de los docentes y aprendices. Los docentes, de acuerdo con la OCDE, deben saber cómo, cuándo, dónde y por qué usar prácticas de enseñanza específicas.

En los informes de Global Teaching Insights, aparecen diferentes elementos que la organización cree que son fundamentales para entender al término. Por ejemplo, en el informe de Global Teaching Insights (2020b), aparece el concepto de “know-how” de la enseñanza, donde se explica que es sobre como ellos [los docentes] enseñan lo que saben. Vale mencionar que el concepto aparece en los informes de “A video study of teaching”

---

<sup>31</sup> En el original:

- collecting information on participating countries’ and economies’ own conceptualisations of quality teaching.
- Identifying similarities and differences in participating countries’ and economies’ own conceptualisation of quality teaching.
- Developing an overarching, well-structured set of constructs and sub-constructs of quality teaching across all participating countries and economies.
- Mapping each participating country’/economy’s own concepts on this overarching set of constructs

(2020) y “Global Teaching Insights (2020b)”, demostrando así el énfasis que se le hace al concepto.

También, en el informe “Global Teaching Insights (2021)” se explicita que “los docentes deben saber cómo, cuándo, dónde y por qué utilizar prácticas de enseñanza específicas relacionadas con la materia para satisfacer las necesidades de los alumnos y hacerlos avanzar<sup>32</sup>” (p.1). En otras palabras, se demuestra cómo a partir del *quality teaching*, se puede lograr un mejor rendimiento de los alumnos.

A partir de esta problemática, el programa Global Teaching Insights se propone, debido a que utiliza nuevos métodos de investigación para poder arrojar luz más directamente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, que son claves para mejorar la educación.

Con todo esto, se puede inferir que el objetivo final de la OCDE es lograr un mejor rendimiento de los alumnos, y no en general, sino un mejor rendimiento para sus exámenes que al tener “control” sobre la educación, como fuimos explorando que la OCDE tiene influencia en la educación, “legítiman” o son vistos como la evidencia de que un sistema educativo es mejor que el otro. Podemos imaginarnos que esta es una herramienta de poder, porque la OCDE tiene la autoridad de definir cuál sistema educativo es mejor que el otro.

En cuarto lugar, se hace énfasis en la complejidad del contexto en términos más micros (el aula) y macro (las diferentes economías). Para lo micro, se explica que la enseñanza es dinámica y compleja, donde tiene que tomar decisiones rápidas en el aula, analizando y evaluando cada episodio en específico y conectando su interpretación con su conocimiento técnico sobre cómo el aprendizaje ocurre. Por ende, enseñar nunca es un proceso lineal, sino que muchas prácticas docentes ocurren simultáneamente, donde resulta difícil aislar individualmente cada elemento del aula. Para lo macro, como se plantea en el informe Global Teaching Insights (2020b), “la complejidad del aula (por su propia naturaleza y por el contexto) hace que la comprensión de lo que funciona en el aula sea un desafío<sup>33</sup>” (p.19). Por ende, el programa así utiliza diferentes países/economías (8 en total) para hacer su investigación para tener una idea más global sobre “*quality teaching*.”

El mismo informe también plantea que este estudio no es una evaluación global de docentes o un *ranking* de la calidad de enseñanza de los países, tampoco es un estudio comprensivo sobre el “estado de la enseñanza”. Sino que está pensado para hacer foco en capturar, a través de nuevos métodos de investigación, la riqueza, complejidad y variedad de

---

<sup>32</sup> En el original: Teachers must know how, when, where and why to use specific teaching practices related to the subject matter to meet learners’ needs and move them forward.

<sup>33</sup> En el original: “the complex and context-based nature of teaching makes the understanding of what works in the classroom challenging”

la enseñanza alrededor del mundo, para entender mejor la enseñanza y aprendizaje. El diseño y aplicación de las nuevas maneras de medir la enseñanza y aprendizaje ayudarán al programa a hacer una contribución valiosa para investigar en diversos contextos. A partir de esto, podemos entender cómo el programa tiene más bien un rol de investigación, entendimiento más que comparar diferentes formatos de enseñanza para así definir cuál es el mejor método y/o país/economía que lo ejecuta.

Con todo esto, se podría decir que la OCDE tiene una doble agenda. Por un lado, mejorar el desempeño de los alumnos, por el otro, contribuir al entendimiento de la mejora de enseñanza y aprendizaje.

### **3.3 - NIVEL DISCURSIVO**

En esta siguiente sección, haremos foco en el nivel discursivo del análisis. En este análisis, se busca identificar los géneros y discursos de los textos y como diversos tipos de prácticas discursivas establecidas están relacionadas (Fairclough, 2001 en Berkovich, 2018). Esta sección se preocupa esencialmente por “interpretar” (Let’s learn linguistics, 2020). Interpretamos quienes son los productores del discurso y los consumidores del discurso, donde los productores son los que producen/hacen lo que se está analizando, y los consumidores es el público objetivo, los que consumen lo hecho. A continuación analizaremos quiénes son los productores y consumidores para cada documento elegido.

Analizando los informes de PISA4U Lessons Learned (2018) y Global Teaching Insights: OECD (2020a), OECD (2020b), OECD (2020c) y OECD (2021) encontramos que los documentos tienen un género didáctico, donde buscan enseñar a los lectores sobre lo que aprendieron en la prueba piloto del programa. Sin embargo, los tres textos difieren al tener subgéneros diferentes. Dos documentos (OECD 2020b y OECD 2021) tienen un subgénero más de “ensayo”, debido a que buscan persuadir/convencer a su audiencia sobre el programa, de qué se trata, qué va a incluir, etc. Los dos otros documentos (2020a y 2020c) están más orientados a ser de enseñanza general, porque explican sobre el programa, descubrimientos, análisis de resultados, etc.

La problemática que se plantea, que de acuerdo con Lewis (2020) es el surgimiento de las comunidades de aprendizaje profesional docente en línea o virtual, es producir nuevas urgencias alrededor de encontrar soluciones “basadas en la evidencia” (Head, 2016; Lingard, 2013) a problemas que están en la política y la práctica. Además, el deseo por soluciones, que es identificar y compartir lo que “funciona” ha producido nuevos mercados para políticas de



formación docente, credenciales y desarrollo profesional (Lewis, 2020). En el caso de PISA4U, además está el componente de educar para las pruebas PISA. A partir de esta problemática, lo que la OCDE con sus programas plantean como “solución” es la capacitación de los docentes. Es decir, parten de esta situación crítica, y así proponen al docente como un factor clave para la resolución del problema. Encontramos entonces que plantean una teoría de cambio. En este nivel agrupamos a los dos programas para analizar en conjunto, ya que provienen del mismo lugar (la OCDE Educación, y la sección de *Child Care*).

Para organizar el siguiente análisis, hemos separado nuestra discusión en 5 preguntas/ejes (utilizando el formato de *Let's learn linguistics*, 2020). Estos ejes son:

- ¿Por qué el productor está usando esto?
- ¿Por qué se produjo?
- ¿Quién es el consumidor?
- ¿Cuál será el efecto de este discurso en el consumidor?

### 3.3.1 - PISA4U y Global Teaching Insights

En primer lugar, interpretamos que el productor del discurso es la OCDE Educación debido a que se trata de programas, y entonces informes, de ellos.

En segundo lugar, en relación a por qué el productor está usando este discurso, encontramos que es para “vender” los programas: qué es, qué se aprendió, los aspectos positivos del programa, la participación etc. Por ejemplo, en PISA4U, se dice que el programa contó con la participación de 172 países y los 10 países que más participaron fueron Rumania, Estados Unidos, Filipinas, India, Pakistán, Nigeria, México, Brasil, Italia y Portugal. También se añade que los participantes colaboraron en generar 360 temas para discusiones en el foro vía 4300 posteos y hubo un intercambio de 38.500 comentarios y mensajes en la plataforma, donde 70% de los participantes reportando que el feedback que recibieron de la comunidad PISA4U fue valioso para su trabajo.

En Global Teaching Insights encontramos rasgos parecidos a PISA4U en el informe técnico (OECD, 2020c) cuando se plantea que se involucraron ocho países/economías, donde participaron casi 700 docentes y 17.500 estudiantes.

Otra manera en que podemos ver por qué el productor está usando este discurso es porque permite que la organización pueda llegar a los docentes sin la interferencia del gobierno. Como plantea Lewis (2019) en lugar de centrarse únicamente en los responsables

políticos nacionales y los líderes educativos con el fin de informar la política escolar, PISA4U permite a la OCDE "llegar" directamente a las aulas (Allen 2016) y ayudar a dar forma a la práctica docente y las agendas de reforma local. Esto es lo que entendemos también por gobernanza epistemológica (Sellar y Lingard, 2013), debido a que refleja su capacidad bien establecida para moldear las perspectivas de los actores claves en la educación en las escalas locales, nacionales y globales. Al poder influenciar directamente a los docentes, la OCDE puede controlar las acciones de ellos. De esta manera, la OCDE tiene más poder sobre los demás (en este caso las naciones individuales y hasta a nivel local).

Ahora bien, cambiando de enfoque, analizaremos a los consumidores. Interpretamos que son personas interesadas en los temas de PISA4U y Global Teaching Insights, miembros de una escuela (directivos, docentes) quienes podrían implementar los programas e investigadores, quienes lo utilizan para indagar acerca de la organización, los programas, etc.

Con todo lo que se abordó en esta sección, resulta importante entonces pensar en cuáles serían los efectos de este discurso en el consumidor. El primer efecto que se destaca es que los consumidores quieren participar porque la organización se demuestra como “aliada” de los docentes. Esto se logra ver, por ejemplo, en el propósito de PISA4U, donde el programa fue:

desarrollado tanto para abordar la necesidad de empoderamiento de los docentes como para apoyar un enfoque de abajo hacia arriba para mejorar la educación que involucre el desarrollo profesional de los docentes, facilite el aprendizaje de los estudiantes y los entornos de aprendizaje en todo el mundo.<sup>34</sup> (PISA4U, 2018, p.9).

Otra manera por la cual los consumidores quieren participar en PISA4U es por el incentivo. De acuerdo con el video de PISA4U (Canal PISA4U Network, 2016) Andreas Schleicher, todos los participantes recibirán un certificado marcando su participación, y los “equipos ganadores”(Canal PISA4U Network, 2016, 2m40s) van a ser invitados a París a compartir sus ideas, experiencias y propuestas (Canal PISA4U Network, 2016). Esto genera más incentivos para participar en el programa, y de esa manera, contar con una mayor participación de consumidores.

En Global Teaching Insights, aparece en la visión (2020b), al explicar que era para empoderar a los docentes aprender unos de otros a través de la observación en el aula y la práctica colaborativa es una de las formas más prometedoras de mejorar los resultados del aprendizaje.

---

<sup>34</sup> En el original: developed both to address a need for teacher empowerment and to support a bottom-up approach to improvement in education that engages teacher professional development, facilitates student learning and learning environments around the world.

El otro efecto es que te permite entender el alcance del programa, puesto que en los dos programas se hace mención a los países involucrados (o también en el caso de PISA4U también un *ranking* de los países que más participaron). Como mencionamos anteriormente en PISA4U el programa contó con la participación de 172 países y los 10 países que más participaron fueron Rumania, Estados Unidos, Filipinas, India, Pakistán, Nigeria, México, Brasil, Italia y Portugal (en ese orden, debido a que al costado del gráfico se explicita la cantidad de usuarios que participaron. Ver anexo, figura 3).

En Global Teaching Insights, utilizaron un “grupo diverso de 8 países y economías: BíoBio-Metropolitana-Valparaíso (Chile), Colombia, Inglaterra (Reino Unido), Alemania (muestra de conveniencia de escuelas voluntarias) Kumagaya-Shizuoka-Toda (Japón), Madrid (España), México y Shanghai (China)<sup>35</sup>” (Teaching in focus, 2021, p.2).

### **3.4 - NIVEL SOCIOCULTURAL**

Ahora bien, en esta sección, haremos foco en el nivel sociocultural del análisis. De acuerdo con Berkovich (2018), en esta sección se recomienda “salir del texto, utilizando fuentes académicas y no académicas para comprender el contexto social” (Fairclough, 2001, p.251 en Berkovich, 2018). Debido a que los dos programas están integrados en el mismo contexto, se discutirán los dos en conjunto.

#### **3.4.1 - PISA4U y Global Teaching Insights**

Analizando los programas, encontramos tres hechos socioculturales: la idea de *evidence based teaching*, la importancia de las evaluaciones estandarizadas y la idea de enseñar para el futuro.

Por un lado, encontramos la idea de *evidence based teaching* (enseñanza basada en la evidencia). Petty (2009) explica que este método de enseñanza tiene cuatro principios: la necesidad de tener toda la evidencia para tomar decisiones acertadas, no basta con saber qué funciona, hay que saber por qué, la necesidad de encontrar los factores críticos de éxito que están fallando en su contexto de enseñanza y arreglarlos y la necesidad de revisar su enseñanza constantemente a la luz del contexto. Davies (1999) plantea que la enseñanza basada en la evidencia opera en dos niveles: utilizar la evidencia existente de la investigación

---

<sup>35</sup> En el original: a diverse group of eight countries and economies: BíoBio-Metropolitana-Valparaíso (Chile), Colombia, England (UK), Germany (a convenience sample of volunteer schools) Kumagaya-Shizuoka-Toda (Japan), Madrid (Spain), Mexico and Shanghai (China)

mundial y la literatura sobre educación y establecer pruebas sólidas cuando faltan pruebas existentes o son de naturaleza cuestionable, incierta o débil.

Es por esto que el objetivo de *evidence-based education* es asegurar que “la investigación futura sobre la educación cumpla con los criterios de validez científica, alta calidad y relevancia práctica que a veces faltan en la evidencia existente sobre actividades, procesos y resultados educativos<sup>36</sup>” (Davies, 1999, p.110).

El rol de la OCDE en este contexto es de gran relevancia, debido a que (en palabras de Addey, 2017), el ascenso de PISA y la influencia de la OCDE en la educación global ha ocurrido en el contexto de la “economización” de la política educativa y la “educación” de la economía política. La OCDE ahora conceptualiza las habilidades y la educación como fundamentales para las políticas económicas de las economías basadas en el conocimiento.

Esta idea se ve reflejada en PISA4U cuando se hace mención al término “*best practices*,” debido que es un especie de parámetro que define una alta calidad. En otras palabras, en el informe de Lessons Learned (2018), se explica que el programa contribuye a que los actores que participan puedan aprender las *best practices* y, como consecuencia, al pensar que hay alguna práctica mejor que las otras demuestra (en palabras de Petty, 2009) la necesidad de encontrar los factores críticos de éxito.

También podemos ver *evidence-based teaching* en Global Teaching Insights cuando se plantea el objetivo del programa: que provee una evidencia más objetiva sobre los procesos del aula a partir de medidas directas de la enseñanza del aula y las instrucciones (OECD, 2020c). De esta manera, podemos entender cómo se intenta medir y analizar la enseñanza para así tener mejores resultados, en palabras de Davies (1999) con pruebas más sólidas.

Otro hecho sociocultural que encontramos, que va de la mano con *evidence based teaching*, es la importancia que se le otorga a las evaluaciones estandarizadas. Las evaluaciones estandarizadas, o mejor dicho los resultados, permiten ver cuál es el “mejor” sistema educativo. Ponemos la palabra mejor en comillas, porque sabemos que el rendimiento en los exámenes estandarizados no es la única manera de medir la eficiencia de un sistema educativo.

Sin embargo, Rizvi y Lingard (2013) plantean que con el fin de hacer más eficientes y efectivos los sistemas educativos, los políticos muestran más interés que nunca en las pruebas de evaluación. A través de diversos regímenes de exámenes (nacionales e internacionales)

---

<sup>36</sup> En el original: future research on education meets the criteria of scientific validity, high-quality, and practical relevance that is sometimes lacking in existing evidence on educational activities, processes, and outcomes

pretenden encauzar las prácticas educativas relacionadas con el *curriculum*, pedagogía y evaluación hacia los valores del mercado. A partir de este interés, actores como la OCDE surgen con sus exámenes estandarizados (en nuestro caso PISA), convirtiéndose como la medida del potencial económico nacional (Addey, 2017).

Su efecto es entonces concentrar todavía más el poder en la OCDE, dado que se utiliza uno de sus instrumentos como medida de la economía nacional, y cuando los resultados y el *ranking* se publican, terminan influenciando las políticas en la agenda educativa de cada país (Ydesen, 2019). En otras palabras, permitiendo que dominen más el campo global educativo. Este hecho también nos ayuda a percibir cómo las organizaciones internacionales han pasado a tener una mayor presencia, y aunque el papel del Estado-nación no ha desaparecido, como confía en las organizaciones.

Esto además influye en los sistemas educativos nacionales, porque de acuerdo con Meyer y Ramirez (2002), la influencia de los fuertes modelos organizativos internacionales en los sistemas educativos nacionales producen una difusión y una estandarización crecientes. Es decir, definen cada vez más los modelos y agendas educativas y generan una homogeneización.

Ahora bien, aunque ninguno de los programas (PISA4U y Global Teaching Insights) tiene el propósito explícito de evaluaciones estandarizadas, podemos vincular este tema con la preocupación sobre el rendimiento de los alumnos. Para Global Teaching Insights, el programa fue diseñado para entender los aspectos de la enseñanza que están relacionados al aprendizaje del alumno y los resultados no cognitivos de los estudiantes. En palabras directas:

[a]poyar a todos los docentes para que mejoren su práctica es importante para mejorar los resultados cognitivos y no cognitivos de los estudiantes, y los enfoques dirigidos a las necesidades de los docentes, que varían en gran medida, podrían ser más efectivos para hacerlo (Global Teaching Insights, 2020a, p.18).

Esta idea también se ve reflejada en PISA4U en la subsección “objetivo” del informe Lessons Learned (2018), cuando se utilizan dos párrafos para explicar PISA. Se plantea como esta evaluación ha permitido coleccionar información valiosa sobre los conocimientos y habilidades de los alumnos, que es, sin precedentes, en términos de escala y profundidad de la información que ha reunido sobre los sistemas educativos y la performatividad de los alumnos alrededor del mundo. En otras palabras, encontramos cómo a partir del examen estandarizado PISA, se puede “validar” el objetivo del programa PISA4U como condición de verdad, como herramienta para mejorar los sistemas educativos. Esta idea se ve acentuada en

el video “pisa4u - The Online Programme for School Improvement,” (Canal PISA4U Network, 2016) cuando Andreas Schleicher (el director de OCDE Educación) plantea que PISA4U va servir para hacer a PISA un instrumento más útil y relevante para mejorar los sistemas educativos (Canal PISA4U Network, 2016, 1m16s). De esta manera podemos ver la importancia que se le otorga a PISA como solución para la mejora de la educación, y como todo lo que se construye es para mejorar a PISA.

Finalmente, está la idea de enseñar para el futuro. En el nivel discursivo, se hizo mención a la idea de la enseñanza para el Siglo XXI, por ende, no lo detallaremos nuevamente. Sin embargo, lo que destacamos es la idea de que las habilidades que se aprendieron anteriormente (en los siglos XIX y XX) no bastan para este siglo (XXI). Es decir, se busca generar un cambio, yendo de habilidades más “básicas” (Larson y Miller, 2011) como son la lectura, escritura y matemáticas a habilidades que demandan, entre otras, la creatividad, perseverancia y la resolución de problemas.

Esta idea se ve reflejada en PISA4U en la sección de “conclusiones” del informe Lessons Learned (2018) porque se mencionan las habilidades que los docentes aprenden con el programa y como tienen un enfoque más direccionado a la idea de enseñar para el futuro (Siglo XXI). Entre ellas aparece la colaboración internacional, acceso a mentores, recursos únicos, aprendizaje profesional, enfoque más *project based* (enseñanza basada en proyectos) y retroalimentación. En otras palabras, el objetivo del programa es que los docentes puedan aprender las habilidades para así promover en sus alumnos.

Esta idea está vigente en Global Teaching Insights con el informe de la propuesta (Global Teaching Insights, 2020b) al plantear que el objetivo del programa es “abrir nuevos caminos en lo que se sabe acerca de la enseñanza en todo el mundo<sup>37</sup>” (p.19), y una de las direcciones es introduciendo habilidades pedagógicas del siglo XXI. En otras palabras, demostrando la importancia que se le otorga al tema y como su objetivo es implementarlo.

### **3.5 - SÍNTESIS**

Con todo esto, ¿qué encontramos sobre el discurso de los propósitos para la construcción de un docente global? Para poder organizar esta sección, haremos una síntesis de cada nivel (textual, discursivo y socio contextual).

Para recapitular, el nivel textual se entiende como lo que está propiamente explícito en los informes que se analizan. Al nivel discursivo lo entendemos como la consideración

---

<sup>37</sup> En el original: “break new ground on what is known about teaching around the world”.

entre los productores y consumidores del discurso. El nivel sociocultural se entiende como entender el contexto en el cual este trabajo está inserto.

Primeramente, para PISA4U el propósito es satisfacer la necesidad de conexión y colaboración entre educadores que trabajan en temas de calidad escolar de abajo hacia arriba y abordan las brechas en el desempeño de los estudiantes en todo el mundo hoy. Para Global Teaching Insights el propósito es entender cuáles aspectos de la enseñanza están relacionados con el aprendizaje y los resultados no cognitivos de los alumnos; observar y documentar cómo los docentes (de los países y economías que participan) enseñan y explorar como diversas prácticas docentes están interrelacionadas y como aspectos contextuales de la enseñanza están relacionadas a las características alumnos y docentes.

En el nivel textual, para PISA4U, encontramos el propósito de la colaboración entre educadores, donde el programa busca ser un espacio de conexión entre los educadores, la idea de “ser global”, y el empoderamiento docente. En Global Teaching Insights, encontramos la importancia de la profesión docente, la relación entre la enseñanza y el rendimiento de los alumnos, y la idea de “*quality teaching*”. También la complejidad del contexto en términos más micros (el aula) y macro (las diferentes economías).

Para el nivel discursivo, encontramos que el productor es la OCDE Educación, mientras que los consumidores son personas interesadas en los temas de PISA4U y Global Teaching Insights, miembros de una escuela (directivos, docentes) quienes podrían implementar los programas e investigadores, quienes lo utilizan para indagar acerca de la organización, los programas, etc. En esta sección indagamos acerca de ¿Por qué el productor está usando el discurso? ¿Cómo se produjo? ¿Por qué se produjo? ¿Quién es el consumidor? ¿Cuál será el efecto de este discurso en el consumidor?

Para el nivel sociocultural, analizamos tres hechos socioculturales que predominan en esta sección. Ellos son: la idea de *evidence based teaching*, la importancia de las evaluaciones estandarizadas y la idea de enseñar para el futuro. Finalmente, queremos preguntarnos sobre cómo estos planteos surgen en la práctica. ¿Los docentes que participan en estos programas están de acuerdo con el propósito? ¿Cómo se ve en la práctica? En los próximos capítulos indagaremos acerca de las plataformas y las competencias de los docentes globales para ver cómo ellas contribuyen a la construcción del docente global.

## CAPÍTULO 4: El docente global en las plataformas educativas

En este capítulo nos dedicaremos al discurso de las plataformas que usan PISA4U y Global Teaching Insights con el objetivo de caracterizar como las plataformas de los programas configuran al docente global. Elegimos indagar sobre las plataformas porque encontramos que crearon nuevos espacios en la educación global. El análisis se organizará en base a las plataformas digitales y sus componentes, seleccionando las dimensiones más relevantes para la investigación. Las dimensiones relevantes se seleccionaron a partir del método de Fairclough de CDA (nombre por sus siglas en inglés). Se ha analizado el discurso de acuerdo con las tres dimensiones del enfoque de Fairclough (Berkovich, 2018). Ellos son: textual, discursivo y sociocultural. Primeramente, se hará un repaso sobre las plataformas digitales educativas.

### 4.1 - LAS PLATAFORMAS DIGITALES EDUCATIVAS

Para poder discutir las plataformas digitales, es necesario primero entender qué son las plataformas. Para lograr esto, utilizamos la definición de Van Dijck y Poell (2018, citado en Decuypere, 2021): las plataformas digitales son:

...una arquitectura digital programable diseñada para organizar interacciones entre usuarios, no solo usuarios finales, sino también entidades corporativas y organismos públicos. Está orientado hacia la recopilación sistemática, el procesamiento algorítmico, la circulación y la monetización de los datos de los usuarios<sup>38</sup> (p.3).

Un elemento esencial de las plataformas es que ellas no solo actúan como un ‘corredor digital’, sino que ocupan un rol activo como proveedor de contenido de producción propia (Decuypere, 2021).

Entendemos que la economía global está rápidamente cambiando y convirtiéndose digital (Komljenovic, 2021). De acuerdo con Komljenovic (2021), con el cambio a la digitalización hay oportunidades para empresas tecnológicas y *startups* para entrar y expandir el sector educativo. La industria *Edtech* está siendo valuada en \$187bn con un crecimiento de 15% y un rango de valor entre \$370-\$410bn hasta 2025 (Komljenovic, 2021 citando IBIS Capital 2020).

---

<sup>38</sup> En el original: a programmable digital architecture designed to organize interactions between users - not just end users but also corporate entities and public bodies. It is geared toward the systematic collection, algorithmic processing, circulation and monetization of user data.



Siguiendo esta misma línea, Grimaldi y Ball (2021) plantean que en la actualidad, el uso de las plataformas digitales son “un vector clave de una reconfiguración fundamental de la experiencia educativa en todo el mundo<sup>39</sup>” (p.114). Esta idea se ve acentuada en la actualidad con el COVID-19, donde el aprendizaje se vio transferido a lo *online*/digital como consecuencia de los cierres masivos de universidades y escuelas. Autores como Decuypere (2021) plantean que este hecho histórico aceleró la digitalización, desencadenando una necesidad de un escrutinio crítico en cómo esta digitalización está reformando los mundos de la educación, y entonces, convirtiéndose, en palabras de Dhawan (2020), “la panacea para la crisis”. La OCDE en el informe Global Teaching Insights (2020a) explicitan cómo este hecho histórico ha resaltado la necesidad de construir sociedades que sean fuertes y adaptadas, que tengan la creatividad y cohesión para reconstruir tras las crisis (p.4).

En otras palabras, vemos como varias coaliciones y redes están promoviendo formas de aprendizaje *online* como una respuesta a corto plazo de la pandemia y como una ambición a largo plazo para los sistemas educativos. Entre ellos están UNESCO, Google, Microsoft, Zoom en conjunto con el Banco Mundial y la OCDE con la misión de extender la educación en línea globalmente (Williamson et al., 2020). En otras palabras, como plantean Decuypere, Grimaldi y Landri (2021), en los últimos años, estas plataformas se han vuelto progresivamente predominantes, y las empresas tecnológicas (tanto globales como locales) se han convertido en proveedores omnipresentes de dichas plataformas en la educación pública y privada (Van Dijck et al., 2018 en Decuypere, Grimaldi y Landri, 2021).

Siguiendo este mismo planteo, Lewis (2020) rastrea cómo los modos emergentes de gobernanza educativa están siendo constituidos por, y a través, de nuevas plataformas en línea para el desarrollo profesional docente. Grimaldi y Ball (2021) plantea que esto es lo que Van Dijck se refiere a *platformisation*, cuyo término se entiende como un proceso que involucra el uso de las plataformas que están diseñados para construir una experiencia educativa, conocimiento educacional y al aprendiz en nuevas formas.

Los autores además explican que la *platformisation* tiene tres procesos entrelazados: económicos, políticos y educacionales. Es económico por el crecimiento del mercado global de las *EdTech*; es político por la problematización de los modos tradicionales de escolarización basados en el aula que identifican las tecnologías digitales como la "solución" a sus deficiencias; y es educacional por sus elementos constitutivos de la experiencia

---

<sup>39</sup> En el original: key vector of a fundamental re-configuration of the educational experience across the globe.

educacional contemporánea. En otras palabras, encontramos que las plataformas son un componente que cada vez más están vigentes en la educación.

Por ende, estas plataformas educativas están diseñadas para direccionar diversos temas educativos: “provisión de aprendizaje en línea (...) promoción de la participación en el aula, (...) preparación para exámenes, diseño de escuelas innovadoras (...).<sup>40</sup>” (Grimaldi y Ball, 2021, p.115). En línea con eso, coincidimos con Decuypere et al., (2021) al plantear que bajo la influencia de plataformas digitales, las prácticas educativas gradualmente están cambiando su forma. Robertson (2005) expone que en la actualidad las tecnologías digitales son vistas no solo como una manera de distribuir el conocimiento y una herramienta para adquirir nuevas competencias, sino que también cambiar el rol del docente. El *internet* está representando como una alternativa de conocimiento, el nuevo educador que puede reemplazar profesores “poco calificados” (Robertson, 2005, p.162).

A continuación indagaremos más acerca de cómo la OCDE encarna este objetivo en sus dos programas. Sin embargo, alentamos que de manera general para la organización, de acuerdo con Global Teaching Insights (2020b), la revolución digital ha facilitado compartir el “saber-como” de la enseñanza globalmente. Ellos plantean que virtualmente todos los docentes tienen dispositivos que pueden usar para acceder al mundo de la información en línea y recursos, ellos pueden fácilmente crear recursos digitales y capturar videos de alta calidad, y compartir su contenido con un número ilimitado con pares sin costo. Además, sostienen que la tecnología ha permeado la educación docente y desarrollo profesional. De acuerdo con el informe, en promedio, un tercio de los docentes de países OCDE participan en cursos online y seminarios. En otras palabras, demostrando como plataformas/videos *online* pueden tener mayor alcance para la educación docente.

## **4.2 - NIVEL TEXTUAL**

Ahora bien, en esta sección, haremos foco en el nivel textual del análisis, analizando los documentos de PISA4U (Lessons Learned, 2018) y Global Teaching Insights (2020a, 2020b, 2020c, 2021), además de las páginas webs de ambos programas (PISA4U, 2022; Global Teaching Insights, s.f.).

### **4.2.1 - PISA4U**

PISA4U usa una plataforma digital, desarrollada y producida por CANDENA en asociación con la OCDE. CANDENA es una proveedora de servicio completo de soluciones para el

---

<sup>40</sup> En el original: the provision of online learning (...) promotion of classroom engagement (...) test-preparation, the design of innovative schools”.

aprendizaje colaborativo en línea, donde tienen programas de conceptualización, producción de contenido multimedia educativo y videos de casos de estudio, comunicación de programas, marketing asociado y comunidades online de asesoría y tutorías (OECD, 2018).

La página de la plataforma PISA4U es accesible y gratuita para quienes estén interesados en ella. De acuerdo con el informe “Lessons Learned PISA4U” (2018), los participantes del programa estuvieron compuestos por 81% docentes, 8% directores de escuelas o administradores, 4% formando para ser docentes, 3% interesados, 2% funcionario del gobierno o asesores de políticas y el otro 2% compuesto por padres y alumnos. Además, se encontró que el 67% de los participantes fueron mujeres y 33% hombres.

Dentro de la página (que se puede acceder a través del siguiente enlace: <https://pisa4u.org/#about>), encontramos la definición de ella: “una de las comunidades de aprendizaje profesional en línea más grandes del mundo para educadores<sup>41</sup>”. Se explica que fue construida por su demanda global de ofertas relacionadas a PISA, y PISA4U puede servir como una plataforma de aprendizaje que ofrece contenido a educadores. También se hace énfasis en la colaboración con otros docentes y educadores para compartir las mejores prácticas, que inspiran y *problem-solving ideas* (ideas que resuelvan problemas). Además, Lewis (en Ydesen, 2019) plantea que la plataforma consiste en dos componentes: la plataforma de aprendizaje en línea y una red de compañeros para la colaboración y compartimiento de recursos, entre ellos los recursos proporcionados por la OCDE.

En el informe de Lessons Learned (2018) encontramos una sección denominada “*eDIDACTIC Methodology*.” En esta sección, se explica que “en el núcleo del programa, es un sistema de aprendizaje único y colaborativo, creado para proveer un ambiente vibrante donde los educadores pueden conectarse entre ellos y usar los datos de PISA y PISA-based Test for Schools<sup>42</sup>” (p.10)<sup>43</sup>.

Este enfoque didáctico de la plataforma está dividido en 5 pilares. Ellos son: trabajo en equipo en línea; colaboración y comunicación; aprendizaje entre pares; tutorías; aprendizaje basado en proyectos y aporte de expertos. Como bien plantea Lewis (2020), esto le provee a la OCDE una plataforma técnica y discursiva para poder comunicarse con la profesión docente. Además PISA4U representa la emergencia de comunidades de aprendizaje

<sup>41</sup> En el original: one of the world’s largest growing online professional learning communities (PLC) for educators.

<sup>42</sup> PISA based test for schools está basado en los principales marcos de evaluación de PISA, pero una de las principales diferencias es que PISA based test for schools está diseñada para proporcionar resultados para las escuelas y no para proporcionar resultados agregados a nivel nacional o del sistema.

<sup>43</sup> En el original: at the core of the PISA4U programme is a unique collaborative learning system engineered to provide a vibrant environment where educators can connect with one another and make use of data from PISA and the PISA-based Test for Schools.

profesional docente que producen urgencias nuevas en torno a la búsqueda de soluciones basadas en la evidencia a problemas de política y práctica.

#### 4.2.2 - Global Teaching Insights

Ahora bien, como fuimos explorando, Global Teaching Insights también tiene una plataforma digital. La página de la plataforma es accesible y gratuita para quienes estén interesados en ella. Se puede encontrar a través del siguiente enlace: [www.globalteachinginsights.org/landing](http://www.globalteachinginsights.org/landing). La página tiene cinco secciones: *home*; *observing teaching*; *climate action*; *COVID-19 Insights*; *About us*.

Dentro de *Observing Teaching* encontramos los seis dominios: *classroom management*, *classroom talk*, *cognitive engagement*, *quality of subject matter*, *responsiveness* y *social-emotional support*. Dentro de cada uno de ellos encontramos una definición de ella y videos relacionados a esas temáticas. En *Climate Action* y *COVID-19 Insights* encontramos diversos recursos relacionados a sus respectivos temas, que incluyen diversos videos.

En *About Us*, está el “sobre Global Teaching Insights”, donde plantea su misión:

La enseñanza es tan importante e impactante como compleja y desafiante. En la OCDE ("nosotros", "nos", "nuestro" o "OCDE"), valoramos la experiencia de la profesión docente y honramos sus luchas y desafíos. El objetivo de la plataforma Global Teaching Insights (la "plataforma GTI" o la "Plataforma") y la comunidad es apoyar la profesión docente, en toda su rica diversidad y amplitud. La plataforma pretende ser un recurso profesional para la comunidad docente que se puede utilizar para el aprendizaje y el desarrollo profesional<sup>44</sup> (Global Teaching Insights, s.f).

Además encontramos los seis principios de la plataforma que se utilizan para las interacciones y acciones de participación en la plataforma. Ellos son: no hay una única manera de enseñar; los contextos del aula difieren; la enseñanza es un proceso complejo; el foco está en la enseñanza; festejar los contribuidores y la profesión; un ambiente seguro (Global Teaching Insights, s.f). Con todo esto, hacemos foco en la sección *Observing Teaching* y sus videos.

En primer lugar, a partir del uso de la plataforma y sus videos, permiten generar una imagen más detallada y completa de la enseñanza (OCDE, 2020) además de poder llegar a

---

<sup>44</sup> En el original: Teaching is as important and impactful as it is complex and challenging. At the OECD (“we”, “us”, “our” or “OECD”), we value the teaching profession’s expertise and honour its struggles and challenges. The goal of the Global Teaching Insights platform (the “GTI platform” or the “Platform”) and community is to support the teaching profession, in all its rich diversity and breadth. The platform is intended to be a professional resource for the teaching community that can be used for professional learning and development.

una mayor cantidad de docentes (únicamente para la creación de los videos, se involucraron 700 docentes y 17.500 alumnos). En otras palabras, encontramos que el uso de la plataforma digital para la formación docente ayuda a la OCDE a poder alcanzar a una mayor cantidad de docentes. Si utilizamos la mirada de CDA, se podría decir que la plataforma le permite a la organización expandir, y de esa manera, enfatizar su poder.

En segundo lugar, el uso de la plataforma contribuye a demostrar mayor flexibilidad. De acuerdo con el informe Global Teaching Insights (2020a), las grabaciones de los videos son detalladas por el contenido, pero también son flexibles en términos de análisis, facilitando diversas visualizaciones o análisis a cámara lenta.

Esto va en línea con lo que sostienen Grimaldi y Ball (2021) cuando explican que en las plataformas “siempre es posible para el que está aprendiendo regresar, empezar de vuelta, avanzar, ir más rápido o más lento”<sup>45</sup> (p.121). En otras palabras, la repetición. De acuerdo con los autores, este es el tiempo sin fin del 'intento', donde se hace posible diferentes rutas y ritmos de aprendizaje. El flujo lineal del aprendizaje está alterado a través de estructuras de control, por ejemplo “si/entonces” y “repetir/mientras” (Grimaldi y Ball, 2021, p.121). El círculo de aprender-evaluar-autoevaluar-aprender se convierte en el motor, que pone la narrativa de un alumno efectivo en movimiento. Es decir, interpretamos que a través de la plataforma, se construye un docente más flexible y autónomo al poder tener control sobre los tiempos en que ve el contenido.

Esta autonomía también se ve por su posibilidad de selección de videos. Como plantean Grimaldi y Ball (2021):

Los alumnos son seducidos a través de un poderoso discurso de singularidad, a la posibilidad de seleccionar su propio camino particular de aprendizaje, de construir su propia experiencia educativa personalizada, seleccionando entre un gran (pero no infinito) número de opciones. (p.125)<sup>46</sup>.

Desde nuestro planteo de CDA, esta posibilidad del docente de alguna manera le da más poder debido a que puede controlar sus tiempos en donde “consume” el contenido. Las implicancias residen en el hecho de que la OCDE aunque controle, no puede dominar todas

---

<sup>45</sup> En el original: it is always possible for the learner to go back, start again, move on or more circuitously, go faster or slower”.

<sup>46</sup> En el original: learners are seduced through a powerful discourse of uniqueness, into the possibility of selecting their own particular learning path, of constructing their own customized educational experience, by selecting from a large (but not infinite) number of choices.

las acciones de un docente. Está al servicio de los tiempos y formas de las plataformas online, donde el espacio y tiempo se ven alterados.

En tercer lugar, encontramos que las plataformas incentivan la colaboración. En otras palabras, el docente global es colaborativo, ya no está aislado en su aula, sino que está colaborando con otros. De acuerdo con informes como Skills you Need (2018) y SSAT (2017), una de las habilidades claves del Siglo XXI es poder colaborar con otros. La plataforma incentiva esta competencia al permitir que en los videos otros docentes puedan ver y comentar. En los comentarios se observaron que los docentes hacen sugerencias o preguntas sobre los videos. Además, es posible *likear* los comentarios y/o responder a los comentarios hechos por otros docentes.

Estos componentes son parte de lo que, en el informe sobre la propuesta de la plataforma, se denomina la sección “Share.” En esta parte de la plataforma los docentes pueden compartir sus pensamientos, perspectivas y consejos para discutir colectivamente prácticas pedagógicas. El objetivo final es poder crear una comunidad de investigadores de practicantes (*research community of practitioners*): “...para enfrentar los desafíos pedagógicos centrales y llevar la enseñanza en el aula ‘en todo el mundo’ a nuevas alturas (OECD, 2020b, p.18).<sup>47</sup> De acuerdo con el informe, los docentes podrán proveer ideas al iniciar y contribuir al análisis pedagógico y discusiones en el foro; compartir recursos al poder publicarlos en la página y comprometer a colegas a co-crearlos; y proveer retroalimentación al solicitarla de sus pares en el “viaje desafiante de reflejar y refinar sus prácticas y desarrollar recursos instructivos impactantes (planes de lecciones, actividades y tareas)” (OECD, 2020b, p.18)<sup>48</sup>.

Además, otro incentivo para la colaboración surge en la sección “colaboración docente,<sup>49</sup>” donde se explica que la plataforma es un espacio para educadores de todo el mundo de aprender de cada uno. También, se encuentra un formulario para completar que es enviado a la OCDE. En otras palabras, se busca no solo la colaboración entre educadores, sino también con la organización, demostrando así como la organización internacional busca crear un puente con el individuo, sin la intervención de la escuela y el estado (Lewis, 2020), además de mostrar cómo está cambiando la dinámica. En otras palabras, la globalización impacta dramáticamente la relación entre estado-educación, donde la globalización genera

---

<sup>47</sup> En el original: “across the world” to new heights”.

<sup>48</sup> En el original: challenging journey of reflecting and refining their practices and developing impactful instructional resources (lesson plans, activities and assignments).

<sup>49</sup> En el original: teacher collaboration.

cambios en la distribución de poder entre el nivel supranacional, el regional, el estatal y el subnacional o local (Coulby y Zambeta, 2005).

Sin embargo, esto también podría ser otra manera de que la OCDE pueda tener más poder sobre las escuelas y los estados. Como fue analizado en el capítulo 3, el Estado-nación ya no tiene el mismo “poder” que antes, donde antes podía ir dominando la estandarización de la educación, a través del *curriculum*, espacio de las aulas, etc. En la actualidad, hay diferentes actores interviniendo en el espacio global educativo y uno de ellos son las agencias internacionales (como la OCDE). Cuando la OCDE genera este puente directo entre el docente y ella, el poder de la organización se intensifica (o se concentra), porque ya no hay un medio que intervenga. Por ende, cuando pensamos en cómo la OCDE contra el texto una manera es tener un canal directo entre los grupos y los individuos, que terminan siendo los “subordinados”.

Por otro lado, la plataforma, y sus videos, posibilitan la observación, y como consecuencia, la colaboración, una competencia fundamental para la organización (que se desarrollará con mayor profundidad en el capítulo 5). En el informe (OECD, 2020b), la organización plantea que la observación presencial (observar otros docente enseñando en persona) es difícil, debido a los horarios (no es fácil encontrar un hueco en los tiempos de los docentes) y el acto de criticar al trabajo de pares, particularmente cuando los docentes no tienen las habilidades observacionales y de retroalimentación. Por ende, los videos resultan como otra solución al problema, donde a través del medio se puede capturar, analizar y compartir ejemplos auténticos de la práctica profesional. Además, en el informe se plantea que “el video puede llevar la observación de unos pocos reunidos en un salón de clases a un esfuerzo profesional colectivo global,<sup>50</sup>” (OCDE, 2020b, p.6) demostrando el énfasis en la globalización, como fue desarrollado en los capítulos anteriores. En otras palabras, la plataforma facilita una herramienta fundamental para los docentes: la observación, resultando en algo más accesible.

En cuarto lugar, en la plataforma encontramos que se destaca la diversidad. A través de videos en la plataforma, en todos los dominios, se pueden encontrar videos de diferentes países: México, Colombia, Japón, entre otros. Además, hay subtítulos para que el idioma no sea una barrera de entendimiento, demostrando cómo el conocimiento está abierto para todos. Como explica Bourn (2018), un docente global debería ser intercultural, que puedan actuar como modelos positivos a seguir en el fomento de la tolerancia multicultural (Little et al,

---

<sup>50</sup> En el original: video can take observation from a few gathered in a classroom to a global, collective professional effort.

2019). Con todo esto, y el énfasis en las últimas dos habilidades (colaboración y diversidad) entendemos cómo desde el discurso, la plataforma está comprometida a ser una “abierto para el diálogo, aprendizaje y colaboración en torno a la enseñanza a escala global” (OCDE, 2020b, p.4).

En quinto lugar, a través de la plataforma, hay medidas directas de enseñanza e instrucción en el aula. En otras palabras, está vigente lo que fue anteriormente explorado de una sociedad basada en la rendición de cuentas, debido a que se puede medir el aprendizaje e instrucción.

En último lugar, haremos foco en la descripción de cada sección. Dentro de cada descripción, se explica qué es lo que hace el docente, demostrando como se busca una formación específica y cómo cada sección de la plataforma contribuyen a generar a un docente global. Encontramos la descripción que aparece en la plataforma sobre cada una de las secciones (ver anexo, figura 4).

En resumen, el análisis textual sobre la plataforma de Global Teaching Insights indica que el uso de los videos y la plataforma permiten generar una imagen más detallada y completa de la enseñanza; contribuye a demostrar mayor flexibilidad; se construye un docente más flexible y con más autonomía al poder tener control sobre los tiempos en que ve el contenido; se promueve la diversidad y hay medidas directas de enseñanza e instrucción en el aula. A su vez, la plataforma contribuye como una manera de expandir el poder de la OCDE sobre el resto de los actores (estado, escuelas y docentes).

#### **4.3 - NIVEL DISCURSIVO**

En esta sección, haremos foco en el nivel discursivo del análisis. Al igual que en el capítulo 3, analizamos los informes de PISA4U Lessons Learned (2018) y Global Teaching Insights: OECD (2020a), OECD (2020b), OECD (2020c) y OECD (2021).

En este nivel, como el capítulo 3, agrupamos a los dos programas para analizar en conjunto ya que provienen del mismo lugar (la OCDE Educación, y la sección de *Child Care*). También encontramos que proponen la misma teoría de cambio frente a la problemática de que la escuela “tiene que cambiar” y una solución es transformar el rol docente.

Para organizar el siguiente análisis, hemos separado nuestra discusión en 5 preguntas/ejes (utilizando el formato de *Let's learn linguistics*, 2020). Estos ejes son:

- ¿Por qué el productor está usando esto?



- ¿Cómo se produjo?
- ¿Por qué se produjo?
- ¿Quién es el consumidor?
- ¿Cuál será el efecto de este discurso en el consumidor?

#### 4.3.1 - PISA4U y Global Teaching Insights

El productor de este discurso es la OCDE, y utilizan el discurso de los documentos para vender su metodología como la más eficiente al englobar todos los aspectos que los programas proporcionan. En PISA4U, por ejemplo, demuestran los aprendizajes del proyecto, y explican sus beneficios para que la audiencia/consumidores puedan ver cómo la tecnología influye en el éxito de la enseñanza en su programa. Podemos ver esta idea en la página 20 del informe (PISA4U, 2018) cuando se explica que “[l]as experiencias en el programa PISA4U muestran que un **enfoque en línea**, orientado a soluciones y basado en proyectos para resolver desafíos en las escuelas **permite** que aquellos que se ven más afectados por ellas **produzcan soluciones tangibles e implementables**<sup>51</sup>” (resaltado por nosotros).

En Global Teaching Insights, en la página 6 (Global Teaching Insights, 2020b) dice que los videos son una herramienta poderosa para capturar, analizar y compartir los ejemplos auténticos de la práctica docente, además delinea sus beneficios. Entre ellos:

- aumenta la variedad de enfoques didácticos y contextos escolares observados,
- facilita un análisis más profundo de las complejidades de la práctica en el aula,
- ayuda docentes a convertirse en profesionales más reflexivos y conscientes de su enseñanza,
- desencadena cambios en la práctica y lleva a los docentes a adoptar más enfoques centrados en su enseñanza,
- puede tener un impacto positivo en el rendimiento de los estudiantes.

Llevando esto a una perspectiva de CDA, esta es una manera de que el productor/OCDE enfatice su poder sobre los demás al establecer su metodología como la eficiente para alcanzar los objetivos de los actores.

Esta idea va de la mano con otra razón por la cual utilizan este documento, que es para demostrar a los consumidores los beneficios de la tecnología para la carrera docente. En

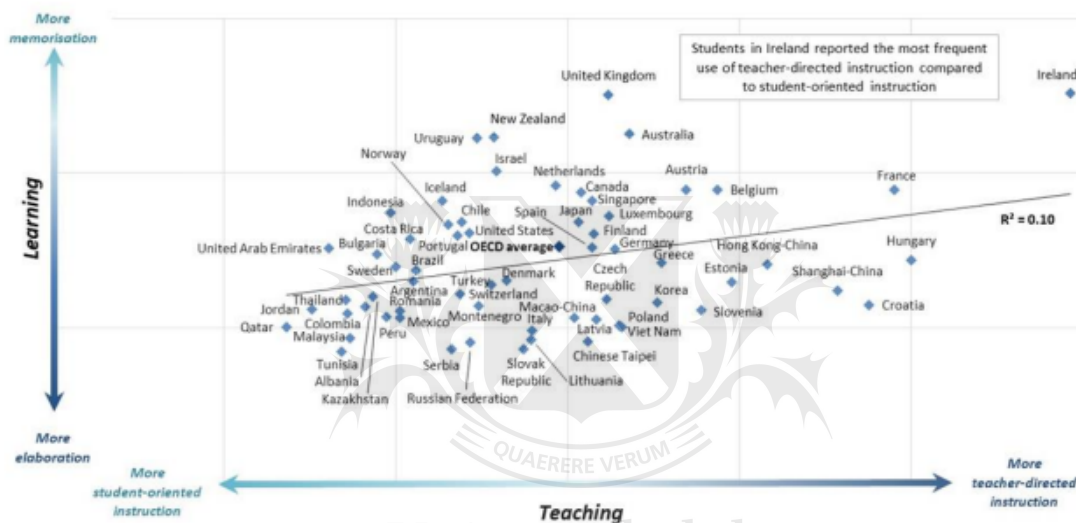
---

<sup>51</sup> En el original: Experiences in the PISA4U programme show that an online, solution-oriented and project-based approach to solving challenges in schools enables tangible and implementable solutions to be produced by those who are affected by them most.

el programa PISA4U, como desarrollamos anteriormente, los docentes se ayudan entre ellos para resolver los problemas planteados. En el documento, se explicita que “una comunidad en línea de educadores permitió a los participantes beneficiarse de valiosos consejos, comentarios e intercambio de experiencias” (OECD, 2018, p.20).

Pensando en cómo se produce este discurso, planteamos que se logra a través de la comparación. Al plantear un gráfico (figura 5) donde se comparan los países entre ellos para ver cómo los docentes enseñan y cómo los estudiantes aprenden, interpretamos que la comparación es un incentivo para que otras personas adopten sus planteos.

**Figure 5. How teachers teach and how students learn**



Source: Source: OECD (2016), *Ten Questions for Mathematics Teachers...and How PISA Can Help Answer Them*, OECD Publishing,

Figura 5: gráfico de comparación de diferentes países entre cómo los docentes enseñan y cómo los estudiantes aprenden

Para poder discutir sobre la comparabilidad, utilizamos los planteos de los autores Novoa y Yariv-Mashal (2003), que explican que en la actualidad estamos viendo un interés sobre los enfoques comparativos. Dentro de este proceso los autores destacan que la OCDE (con PISA) ilustra esta idea. Ellos explican que la comparabilidad es una nueva manera de gobernar, al estar construida como una solución que se convertirá en política. El efecto de esto es “inmenso” (p.425), porque sus conclusiones y recomendaciones suelen definir debates políticos y establecer agendas discursivas, influenciando así políticas educativas alrededor del mundo. Los autores preguntan ¿es razonable crear un discurso educativo, que incluya indicadores, resultados, datos y conocimientos, convirtiéndose en una regla reguladora, obligando a todos a remitirse a ella? Destacamos además de los autores que la

comparabilidad actual no solo se promueve como una forma de conocer o legitimar, sino principalmente como una forma de gobernar.

Por ende, con la OCDE siendo un actor significativo en este proceso, podemos ver cómo la idea de comparabilidad (en nuestro caso, la comparabilidad entre un docente y otro) es otra manera en que la OCDE pueda ejercer su poder: al poder definir tendencias globales, su rol y poder en el espacio educativo se expande para así influenciar las prácticas docentes (o, relacionado a nuestra investigación, influenciar la construcción de un docente global).

Esta idea es posible ver en PISA4U cuando se plantea que los docentes que participan se enriquecen al usar la tecnología (“el avance tecnológico brinda nuevas oportunidades para distribuir información valiosa y compartir conocimientos y experiencias de manera efectiva (...) el proyecto PISA4U crea una vía adicional para apoyar un cambio significativo y efectivo en la educación<sup>52</sup>,” OECD, 2018, p.9), porque permite que los docentes hagan *networking* (“la comunidad PISA4U ha aprovechado con entusiasmo la oportunidad de conectarse digitalmente a través de países y en todos los sistemas escolares,” OECD, 2018, p.18). Entendemos que la OCDE controla el texto y contexto del discurso público al utilizar la tecnología como método de enseñanza y de esa manera, controlar el contenido que aparece.

Analizando ahora desde la perspectiva del consumidor (quiénes son los docentes, investigadores, no docentes, interesados en el tema) el efecto de las acciones de los productores en estos documentos es que permiten ver a la tecnología como una herramienta. Al tener un documento que explique los beneficios del programa (y que es completamente *online*), el consumidor puede ver cómo la tecnología es una herramienta útil para su enseñanza. O mejor dicho, la “promesa” de que la tecnología es una herramienta clave en la educación de hoy en día, en el nivel sociocultural indagaremos más acerca de las implicancias de esta visión. Sin embargo, aquí mencionamos que Grimaldi y Ball (2021) plantean que el uso de las plataformas digitales en un escenario *blended* y *online* es un vector clave de una reconfiguración fundamental de la experiencia educativa en todo el mundo. Los autores añaden que la:

‘revolución digital’ en la educación se sustenta en la creencia general entre muchos intereses poderosos, políticos y comerciales, de que las tecnologías digitales, ensambladas de manera diferente en formas de enseñanza y aprendizaje presenciales,

---

<sup>52</sup> En el original: technological advancement brings new opportunities for effectively distributing valuable information and sharing knowledge and experience (...) the project of PISA4U creates an additional avenue for supporting meaningful and effective change in education,”

en línea o combinadas, llevan ‘con ellas’ el potencial por una renovación ética fundamental de la educación<sup>53</sup>. (Grimaldi y Ball, 2021, p.2).

A partir de esta cita, y con lo que venimos desarrollando, podemos entender cómo la OCDE puede ser considerado uno de los actores que tiene esta creencia al crear este programa, completamente digital, y explicitar cómo la “mayor promesa de la tecnología es el potencial para desarrollar la inteligencia colectiva de los docentes<sup>54</sup>” (OECD, 2020b, p.8). Pensando desde la perspectiva CDA, podemos inferir que la creencia de la efectividad de la tecnología, como una solución para la mejora de los docentes/enseñanza/educación, demuestra la ideología de la organización. Es decir, podemos entender cómo esta idea refleja el interés particular de los “poderosos” (Machin y Mayr, 2012).

En tercer lugar, otro efecto del discurso en los consumidores es sentirse excluido si no se usa la tecnología. En PISA4U (OECD 2018) podemos ver esta idea cuando se plantea que el programa originalmente fue pensado para 2000 participantes, pero terminaron atrayendo 6000 participantes registrados de 172 países y sistemas educativos. En Global Teaching Insights en la página 7 (2020b), se explica que en promedio, un tercio de los docentes en un país OCDE participan en cursos o seminarios en línea, este número aumenta a 9 de 10 profesores en países que se denominan “alto rendimiento”. También se muestra un gráfico de “porcentaje de docentes que participaron en cursos o seminarios en línea en los 12 meses anteriores a la encuesta” (ver anexo, figura 6). Está escrito explícitamente que “[e]l mundo en línea puede brindar a cada docente más oportunidades de aprendizaje, más relevantes para sus necesidades e intereses, y disponibles en cualquier momento<sup>55</sup>” (p.8). Con todo esto lo que queremos mostrar es cómo a partir del discurso podemos ver que la OCDE quiere destacar cómo hay una gran cantidad de docentes que utilizan la tecnología, y si no se utiliza la tecnología es una manera de poder sentirte excluido del resto. Si pensamos desde la perspectiva CDA, al no formar parte del discurso dominante (en este caso, usando la tecnología) de alguna manera está siendo una “resistencia” al poder. En otras palabras, se podría decir que los que se sienten excluidos, están fuera del poder de la organización.

---

<sup>53</sup> En el original: the ‘digital revolution’ in education is sustained by the general belief amongst many powerful interests, political and commercial, that digital technologies, differently assembled in face-to-face, online or blended teaching and learning forms, carry ‘with them’ the potential for a fundamental ethical renewal of education.

<sup>54</sup> En el original: The largest promise of technology is, however, the potential for building teachers’ collective intelligence.

<sup>55</sup> En el original: The online world can provide every teacher with more learning opportunities, more relevant to their needs and interest, and available at any time.

Interpretando más acerca de este grupo resistencia, se puede pensar que estos documentos son una manera de que la OCDE intente reducir esa cantidad de resistencia al vender “el producto” (Global Teaching Insights) y plantear la importancia de la tecnología para la eficiencia/efectividad de la enseñanza. Ahora bien, reflexionando entonces sobre este hecho, nos preguntamos, ¿cuál sería la mejor opción: es mejor estar subordinado o ser resistente, aunque es posible quedarse fuera del *trend* global? ¿Qué es lo que efectivamente le pasa a los docentes globales que quedan afuera de estos *trends*? Al no tener tecnología, ¿ellos todavía se pueden considerar docentes globales? Estas preguntas serán abordadas en el capítulo 6, cuando indagaremos acerca de las competencias.

#### **4.4 - NIVEL SOCIOCULTURAL**

Ahora bien, en esta sección, haremos foco en el nivel sociocultural del análisis. De acuerdo con Berkovich (2018), en esta sección se recomienda “salir del texto, utilizando fuentes académicas y no académicas para comprender el contexto social” (Fairclough, 2001, p.251 en Berkovich, 2018). Como las dos plataformas están inmersas en el mismo contexto, se decidió mencionar a los dos programas juntos.

##### *4.4.1 - PISA4U y Global Teaching Insights*

Como primer contexto sociocultural destacamos la naturaleza de las plataformas. En otras palabras, la popularidad de las plataformas en la actualidad y todo lo que ellas implican (cuales son sus efectos, quienes las gobiernan, etc.) Como plantean Berkovich y Benoliel (2018) la información y tecnologías de comunicación han creado nuevas redes de financiación que han formado una economía global capitalista (Knight, 2004 en Berkovich y Benoliel, 2018). De acuerdo con Lewis (2020), el uso de la plataforma permite que la organización se pueda beneficiar de los “efectos de la red”, donde el valor de la plataforma incrementa exponencialmente al atraer más usuarios y adquirir más tendencias monopólicas. Al mismo tiempo, utilizando el planteo del mismo autor, la naturaleza digital de las plataformas, y la mercantilización de los datos que poseen y generan, permiten la creación de mercados (casi sin límites) centrados en vender el contenido que se traduce en “todas las actividades en unidades mercantiles y habilitando el establecimiento de mercados donde

previamente no había”<sup>56</sup> (Lewis, 2020, p.6). Como vemos en las dos plataformas se promueven recursos globales de todo tipo para el uso de los participantes.

Como explican Grimaldi y Ball (2020), las industrias tecnológicas y *EdTech* actúan como una fuerza motriz de la educación, que ofrecen soluciones para el aprendizaje a gobiernos, universidades, escuelas y docentes que son pretendidos como adaptables, flexibles, escalables y económicos. En el debate político contemporáneo sobre las tecnologías digitales y las plataformas educativas, están posicionadas en el discurso sobre la reforma como una magia técnica, que permite la "apertura de la educación" (p.115) y mejora de la libertad del alumno. Así la educación es más accesible, personalizada, transparente y efectiva (Grimaldi y Ball, 2020). Los autores, citando a la OCDE y EC Europa, explican que esta idea hace que se afirme como las plataformas liberan el poder del aprendizaje, despiertan la curiosidad, estimulan la innovación y disfrutan del descubrimiento del mundo para los estudiantes jóvenes quienes son nativos digitales. Con todo esto, podemos coincidir con los autores cuando explicitan que las plataformas educativas se han convertido como un aspecto común de la experiencia del aprendizaje.

Todo esto se podría denominar como *platform governance* (Lewis, 2020). Lewis explica que las plataformas y sus empresas determinan las características del entorno digital para poder moldear qué información es (in)visible y que acciones están (in)admisibles para los usuarios. Esto es lo que Gillespie (2010 en Lewis, 2020) describe cómo las políticas de las plataformas, que es su habilidad para mediar nuevas maneras de crear conocimiento, su circulación y su consumo. Todo esto es lo que nosotros pensamos, utilizando la perspectiva CDA, es el poder, debido a que las plataformas digitales permiten que ellos tengan el poder sobre qué contenido mostrar, enseñar, etc. Es decir, que ellos definen la educación de los docentes.

A través de Global Teaching Insights, los docentes solo pueden ver ejemplos de otros docentes elegidos por la OCDE, no ven todos los docentes grabados, sino que ven los que la OCDE decide mostrar, las partes de cada video que se pueden mostrar, el ejemplo que la organización elige (la clase de ecuaciones cuadráticas de la materia matemática en el nivel secundario). Para PISA4U, los desafíos del mundo real, los trabajos, hasta los miembros en cada grupo son elegidos por la organización. En otras palabras, a partir de este “control” de

---

<sup>56</sup>En el original: allow the creation of (almost) limitless markets centered around the selling of content, translating ‘all activity into commensurate units [and] enabling the establishment of markets where there previously were none.

contenido podemos entender cómo la *platform governance* funciona como una obtención de poder por parte de la OCDE.

Lewis (2020) añade, además, que esto es también *platform capitalism* (Langley and Leyshon 2017; Srnicek 2017), en el que las plataformas facilitan y, en última instancia, se benefician de la creación de mercados digitales, a través de los cuales varias formas de capital (social, financiero, simbólico) ahora pueden circular e intercambiarse entre usuarios de la plataforma que de otro modo serían distantes y dispares. Esto se aplica para los dos casos: PISA4U y Global Teaching Insights. Las plataformas permiten que docentes de diferentes lugares del mundo puedan interactuar: desde sus grupos de PISA4U o un docente comentando en el video de otro en Global Teaching Insights. Por ende, uno podría decir que la OCDE funciona como un “puente” para la interacción entre diferentes docentes, permitiendo que los docentes estén conectados al contexto “global” al no estar aislados en su aula, su escuela, sino que puedan intercambiar información con docentes de otros lugares.

Este fenómeno de las plataformas digitales, analizando desde el CDA, es lo que Fairclough denomina como *mediation* (mediación en español). Lo que explica Fairclough (1995) es que varios textos están mediados por los medios de comunicación en masa, que son instituciones que se aseguran de copiar tecnologías para difundir la comunicación. Entre ellos está la imprenta, el teléfono, la radio, la televisión y el internet. Esta mediación involucra entonces lo que se entiende como “cadenas” o redes de textos. Las sociedades modernas dependen de estas redes en conjunto con diversas prácticas sociales a través de diferentes dominios o campos de la vida social (como es la educación por ejemplo) y a través de diferentes escalas de la vida social (como la global). Es por eso que, desde la perspectiva CDA, resulta tan importante la tecnología como medio de difusión y, en consecuencia, de comunicación.

Ahora bien, en línea con esto, encontramos el discurso sobre el rol de la tecnología como una narrativa salvífica. Es decir, vista como la solución a todos los problemas educativos. Como desarrollamos anteriormente, un componente importante para el siglo XXI es la tecnología, y su rol y efectividad es enfatizada desde la OCDE. Por ejemplo, en el informe Global Teaching Insights (2020b), se plantea que a partir de la tecnología, se puede crear una comunidad para el programa, permitiendo empoderar a los maestros para que aprendan unos de otros y hacer visibles las prácticas docentes de calidad de todo el mundo. Se explica que la tecnología permite a los docentes trabajar colaborativamente para abordar los desafíos de la enseñanza. Su efecto es, con esto, mejorar la enseñanza y el aprendizaje (el

propósito general del programa). Aunque la tecnología permite mayor facilidad, no es *la* solución. Un creciente cuerpo de literatura en la investigación educativa demuestra cómo las tecnologías digitales están actuando como catalizadores de un cambio significativo en las prácticas educativas, y así produciendo nuevas maneras de gobernar y formas de producción y consumo de la educación. En otras palabras, entendemos que cada vez más existe el discurso sobre la efectividad de la tecnología pero no se menciona los otros efectos que conlleva la tecnología, como es la concentración del poder: los que tienen y pueden utilizar plataformas digitales para expandir sus conocimientos son los que efectivamente acaban teniendo el mayor control sobre el contenido que se enseña y las personas. En palabras de Machin y Myer (2012) al tener acceso privilegiado a los recursos sociales, como es la tecnología, se provee autoridad, estatus e influencia a aquellos que obtienen este acceso y les permite dominar, coaccionar y controlar a los grupos subordinados. Esto es el poder (Machin y Myer, 2012).

#### 4.5 - SÍNTESIS

Con todo esto, ¿qué encontramos sobre el discurso de la plataforma para la construcción de un docente global? En primer lugar, indagamos acerca del término “plataforma”, utilizando planteos de Decuyper (2021) y Komljenovic (2021). Luego problematizamos acerca de su rol en la actualidad y su influencia en el campo de la educación citando a Decuyper (2021), Lewis (2020) y Grimaldi y Ball (2021).

Para el nivel textual, en PISA4U, encontramos que PISA4U utiliza una plataforma digital, accesible y gratuita, que fue construida por su demanda global de ofertas relacionadas a PISA, y PISA4U puede servir como una plataforma de aprendizaje que ofrece contenido a educadores. También encontramos que tienen una metodología *eDIDACTIC*, que cuenta con 5 pilares: trabajo en equipo en línea; colaboración y comunicación; aprendizaje entre pares; tutorías; aprendizaje basado en proyectos y aporte de expertos. Global Teaching Insights, al igual que PISA4U, tiene una plataforma digital. Como metodología que se utiliza, cuenta con 6 secciones: gestión del aula, conversaciones en el aula, compromiso cognitivo, calidad del contenido, receptividad, apoyo socio-emocional.

Para el nivel discursivo, encontramos que en ambos casos el productor es la OCDE y los consumidores son los docentes, investigadores y no docentes. Dentro de este nivel encontramos que los productores (la OCDE) usan este documento para demostrar la importancia de la tecnología, y de esa manera la eficiencia de su metodología, cómo se



integra este tema en su programa y la comparación. Los efectos de este discurso son para demostrar a los consumidores los beneficios de la tecnología para la carrera docente, la eficiencia del programa debido a que solo se destacan los aspectos positivos del programa y excluir a las personas que no utilizan la tecnología.

Para el nivel sociocultural, analizamos los dos programas en conjunto ya que están insertos en el mismo contexto. Encontramos tres hechos socioculturales que predominan en esta sección. Ellos son: la naturaleza de las plataformas, dentro de ello indagamos acerca de *platform governance* y *platform capitalism* y la tecnología como una narrativa salvífica.



Universidad de  
**San Andrés**

## **CAPÍTULO 5: Las competencias de los docentes globales**

En este capítulo nos dedicaremos al discurso de las competencias que se espera que los docentes deberán adquirir en las plataformas de Global Teaching Insights y PISA4U con el objetivo de describir y analizar el discurso de las competencias para la construcción de un docente global. El análisis se organizará en base a las competencias y sus componentes, seleccionando las dimensiones más relevantes para la investigación. Para poder organizar la discusión de este capítulo, primero haremos un breve repaso sobre el concepto de las competencias. Luego, analizaremos las competencias específicas de los programas, a través del método de Fairclough de los tres niveles: textual, discursivo y sociocultural.

### **5.1 EL DISCURSO SOBRE LAS COMPETENCIAS**

Para poder discutir sobre el tema, vale la pena recuperar lo que entendemos por competencias. Retomando el planteo de Stokes (2016) entendemos que las competencias son prácticas integradas y aplicadas, al ser “habilidades y conocimientos aplicados que permiten a las personas realizar con éxito su trabajo” (pp.127-128). El concepto de competencias representa, para Perrenoud (2011), una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones, que insiste en cuatro aspectos: las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos; está movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas; el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas; las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra.

Con todo esto, nos preguntamos ¿cuáles son los conocimientos y acciones de los docentes globales? y ¿qué espacios están abiertos -y llenados- por un nuevo conjunto de ideas o ideologías con respecto a lo que se entiende como un ‘buen’ docente global? Como consecuencia de esto, los programas de la OCDE (una agencia internacional) están reconfigurando lo que es un docente al plantear diferentes habilidades, propuestas sobre el tema, y que juntos, demuestran una priorización de conocimientos.

## 5.3 NIVEL TEXTUAL

### 5.3.1 - PISA4U

Para poder analizar esta sección sobre PISA4U, se analizará el informe del programa (OECD, 2018) y sus diferentes componentes: el resumen, introducción, observaciones y las conclusiones.

En primer lugar, una competencia que se destaca es la “colaboración.” En PISA4U, por un lado, encontramos que aparece la habilidad ya desde el resumen al plantear que el programa “reúne a profesores de todo el mundo para aprender unos de otros” (OECD, 2020, p.5). Con esta idea, desde un inicio, demuestra cómo la colaboración entre pares y docentes “alrededor del mundo”, está siendo valorada por la organización. Además, al estar planteada desde un principio, uno puede pensar en cómo es una competencia fundamental que los docentes adquieran y cómo diferentes partes del programa busca formar a los profesores con esta competencia.

La idea de la colaboración aparece 6 veces (en un resumen de 3 párrafos). Surgen palabras tales como “colaboración”; “trabajando juntos”; “docentes están buscando conectarse y apoyarse”. En la introducción también surge la competencia de “colaboración” (un total de 6 veces), dicho explícitamente o con el mismo estilo que en el resumen, por ejemplo, “trabajar en conjunto” o “trabajo en equipo”. En otras palabras, demostrando como es una habilidad integral para la organización.

Al mismo tiempo, vale la pena comentar sobre la frase de “alrededor del mundo”. Por un lado, encontramos que la organización no está pensando en la colaboración “nacional” sino que haciendo referencia a lo global, destacando así la característica “global” del docente. En otras palabras, entendemos que otra competencia esperada, desde el programa PISA4U, es que los docentes tengan una mirada global.

Como fuimos desarrollando a lo largo del trabajo, y plantean Rizvi y Lingard (2014), en la evolución desde gobierno a gobernanza existe un elemento global íntimamente relacionado con las nuevas políticas escalares de la globalización. Maguire (2002) en esa misma línea explica que la atención se ha ido al impacto de la globalización en la provisión educativa. Esto sigue la misma línea del proyecto de Little et al (2019) porque se hace una investigación acerca de la importancia de tener docentes globales que tengan miradas/perspectivas también globales. En otras palabras, la OCDE, y otras organizaciones internacionales están decidiendo o definiendo sus valores (los que les conviene) para el espacio educativo global.

En segundo lugar, encontramos la competencia de autonomía. Esto es debido a que se espera que el docente sea independiente de su escuela y su comunidad, donde accede al programa PISA4U por cuenta propia. Esta competencia surge en dos instancias del programa. En la primera instancia es en el planteo de uno de los objetivos del programa: que los docentes puedan beneficiarse de un depósito global de recursos didácticos y soluciones a problemas reales en las aulas de todo el mundo, sino también para contribuir a él, proporcionando así un valor inmenso para los demás (OECD, 2018). En otras palabras, encontramos que en ningún momento hay una colaboración con su escuela y otorgar soluciones a su escuela, sino que las soluciones son para la comunidad global.

Sin embargo, en la introducción encontramos que es por cuenta del docente poder aplicar las soluciones en su aula y llevarlas a su comunidad/escuela. En otras palabras, el docente entra a la plataforma por cuenta independiente y es después su responsabilidad traer las soluciones a la comunidad. En la segunda instancia, encontramos la idea del miembro individual con el planteo de la funcionalidad de la plataforma en sí. Como exploramos, el programa tiene 5 pilares: trabajo en equipo *online*; aprendizaje de pares; mentorías; aprendizajes basados en proyectos; aporte del experto. En el pilar 1, se explicita que “miembros individuales” se juntan con otros “miembros individuales”. Es decir, que siempre se piensa en lo individual, en un docente que entra a la plataforma por su cuenta, independiente de la escuela. Con todo esto, vale preguntarnos ¿y entonces? Al igual que el estado-nación, ya ni la escuela tiene “control” sobre la formación docente, ¿ya es por cuenta de cada docente individual?

De acuerdo con Lewis (2020), la plataforma PISA demuestra el intento de la extensión de la relevancia de PISA que va más allá de los sistemas educativos nacionales y escuela, y va a los docentes individuales y la culminación de nuevos consumidores de datos de PISA. En otras palabras, la OCDE puede ir influenciando directamente a cada docente y no tiene más necesidad (o cada vez más se ve reducida) influenciar primero a la escuela para poder llegar al docente.

Esto es lo que se denomina “magistratura de influencia”<sup>57</sup> sobre la nación” (Lawn y Lingard, 2002 en Sellar y Lingard, 2013). Esta influencia es epistémica y trabaja a través de una nueva clase de actores políticos transnacionales desterritorializados. En otras palabras, es una política que no necesita las fronteras para generar una influencia.

---

<sup>57</sup> En el original: magistrature of influence

En tercer lugar, otra competencia es la comunicación. En la plataforma se encuentra la comunicación entre pares; entre mentores; con la organización y, por ende, con la información de PISA. De acuerdo con el informe (OECD, 2018), los docentes aprenden las habilidades de comunicación al tener que relacionarse con diferentes personas en el programa. Resultando, por ende, una habilidad que los docentes van desarrollando y entonces aprendiendo.

En último lugar, otra competencia es la del manejo de la tecnología. Desde la base del programa, de que sea un programa en línea, demuestra cómo la organización le otorga importancia a un docente que pueda utilizar la tecnología. En la sección de conclusiones (OECD, 2018) se explica que una dificultad para algunos docentes fue el trabajo *online*, debido a que la docencia no es una profesión que todavía esté intrínsecamente relacionada con el uso tecnológico. Por ende, desde la organización, con el apoyo de los mentores (otro elemento que enfatiza la colaboración) los docentes pudieron aprender a utilizarla. En otras palabras, demostrando como es una competencia en la cual la organización se preocupó e intento ayudar a los docentes a aprender la habilidad.

### 5.3.2 - Global Teaching Insights

Ahora bien, las competencias que fueron mencionadas en PISA4U también pueden verse en Global Teaching Insights. En primer lugar, la idea de una competencia “global” también surge en el programa Global Teaching Insights. Sin tener que entrar en detalles del programa, ya con el nombre “global”, uno puede entender la importancia que adquiere la habilidad de la globalización, un docente que pueda enseñar globalmente.

Otra competencia que se destaca, la misma que PISA4U, es la “colaboración.” Al igual que en PISA4U, esta competencia se ve priorizada debido a que aparece desde un principio. En la visión se plantea que se busca empoderar a los docentes a través de prácticas colaborativas y en la misión se explica que se construye una comunidad mundial de investigación de docentes (en otras palabras: una colaboración entre docentes).

Al mismo tiempo, la idea de “observación” de la plataforma también alude a la competencia de la colaboración. Esto es porque se piensa que al observar otros docentes, se va ayudando a los docentes en sus prácticas en los dominios planteados por el programa: *classroom management, classroom talk, cognitive engagement, quality of subject matter, responsiveness y social-emotional support*. Además, como se plantea en el informe (Global Teaching Insights 2020b), la idea de la tecnología es el “potencial para construir la

inteligencia colectiva de docentes, porque ellos pueden trabajar juntos para abordar los desafíos de la enseñanza” (p.8). En otras palabras, la tecnología de la plataforma facilita más el desarrollo de esta competencia.

Otra competencia que se destaca en el programa es la práctica reflexiva, cuyo término se entiende como:

...un proceso de inferencia, donde se produce un salto de lo conocido a lo desconocido. Luego de un examen de los términos y de las condiciones que disparan los interrogantes, se expande la esfera del saber, para alcanzar un nuevo nivel de conocimiento y seguridad. (Anijovich y Domingo, 2017, p.22).

Esta competencia se puede ver reflejada en el programa cuando, de acuerdo con el informe (OECD, 2020b), después de las observaciones, los docentes tienen la oportunidad de reflexionar sobre lo visto; cómo esas prácticas se relacionan con su propio estilo y contexto de enseñanza; discutir sobre el porqué; cuándo tiene sentido usar una práctica y para cuáles desafíos y objetivos específicos. Además, en el informe de la propuesta sobre el programa, hay una sección dedicada a la reflexión; donde se espera que en la reflexión los docentes puedan abordar preguntas para ello, hacer comentarios *time-stamped*, ver materiales instruccionales, usar la herramienta de observación del aula y leer evidencias de investigación. Con todo esto, se puede ver cómo es una habilidad buscada y enfatizada.

Ahora bien, otros principios que resultan importantes analizar son los que aparecen únicamente para el programa Global Teaching Insights. De acuerdo con el capítulo 6 del informe técnico (2020c), cuando se seleccionaron los videos que se iban a subir a la plataforma, hubo un proceso de elegir los videos. Para hacer eso, se tuvo en cuenta los “*global research principles*” para que puedan ser utilizados. Ellos fueron:

- Centrado en el alumno. Que se define como: “prestar especial atención a los conocimientos, habilidades y actitudes que los evaluadores aportan al aula<sup>58</sup>.”
- Centrado en el conocimiento. Que se define como: “centrarse en lo que se enseña, por qué se enseña y cómo se ve el dominio<sup>59</sup>”.
- Centrado en la evaluación. Que se define como: “evaluaciones formativas continuas diseñadas para hacer visible el pensamiento de los evaluadores y ajustar la capacitación en consecuencia<sup>60</sup>”.

---

<sup>58</sup> En el original: “pay careful attention to the knowledge, skills and attitudes the raters bring into the classroom.”

<sup>59</sup> En el original: “focus on what is taught, why is it taught and what mastery looks like”.

<sup>60</sup> En el original: “ongoing formative assessments designed to make raters’ thinking visible and adjust training accordingly”.

- Centrado en la comunidad. Que se define como: “el desarrollo de normas en el aula<sup>61</sup>.”

Además de las definiciones, se entregaron enfoques específicos en indicadores y materiales de formación de componentes. Toda esta información se puede encontrar en la figura a seguir de manera visual. (ver anexo, figura 7).

A partir de esto, lo que encontramos es que estos cuatro principios: centrado en el alumno; centrado en el conocimiento; centrado en la evaluación; centrado en la comunicación, son los priorizados a la hora de seleccionar el contenido que se utilizará para los docentes globales. En otras palabras, a partir de esto podemos encontrar las prioridades de la organización como competencias necesarias que deberían estar reflejadas en el contenido de las plataformas.

Con esto encontramos, desde nuestro análisis CDA, la ideología de la organización. Para la OCDE, que los videos (que es en definitiva el contenido) estén centrados en el alumno, centrado en el conocimiento, centrado en la evaluación y centrado en la comunidad demuestra cómo son factores que los docentes deben tener en cuenta a la hora de producir. Es decir, que sea un contenido centrado en el alumno, el conocimiento, la evaluación y la comunidad. De esta manera podemos ver cómo estos aspectos son de interés para la organización, y entonces sabemos que deberían tener los docentes globales.

#### **5.4 NIVEL DISCURSIVO**

Ahora bien, en esta sección, haremos foco en el nivel discursivo del análisis. Encontramos la misma teoría de cambio frente a la problemática de que la escuela “tiene que cambiar” y la solución es la capacitación de docentes. Esta teoría es una constante en nuestra sociedad en la actualidad, porque, utilizando el planteo de Maguire (2009), en la reforma de la educación docente contemporánea y la construcción de un ‘nuevo’ docente para el ‘nuevo orden mundial,’ hay algunas condiciones de posibilidad. Una de ellas es que en las “escuelas han fallado en el pasado, debido a docentes ineficientes e incompetentes, y la idea que, legisladores y gobiernos son los más apropiados para determinar qué es un docente ‘eficiente’ y una ‘buena escuela’” (Maguire, 2009, p.60). Como consecuencia, la reforma docente ha sido promulgada para exponer precisamente qué es lo que hacen los docentes, además de cómo son evaluados. La OCDE propone una solución a esto.

---

<sup>61</sup> En el original: development of classroom norms”.

A continuación analizaremos quiénes son los productores y consumidores para cada documento elegido. Para organizar el siguiente análisis, hemos separado nuestra discusión en 5 preguntas/ejes (utilizando el formato de Let's learn linguistics, 2020). Estos ejes son:

- ¿Por qué el productor está usando este discurso?
- ¿Por qué se produjo?
- ¿Quién es el consumidor?
- ¿Cuál será el efecto de este discurso en el consumidor?

#### 5.4.1 - PISA4U y Global Teaching Insights

Analizando los informes de PISA4U y Global Teaching Insights, encontramos que el productor es la OCDE Educación, quienes son los que producen el discurso.

En relación a porqué está usando este discurso, hallamos que va en línea con la teoría de cambio que explicamos anteriormente, que es que no se espera que los docentes tengan las mismas competencias que antes. Ahora se enfatiza el *know-how*, *quality teaching*, *accountability* y *self-efficacy*. En otras palabras, podemos inferir cómo se prioriza que los docentes deberían tener estas habilidades para “satisfacer las necesidades de los estudiantes y hacerlos avanzar” (OECD, 2021). A partir de esto, vemos que para la OCDE, los saberes de los docentes se definen en torno a lo que va ayudar a los estudiantes progresar.

Esto va de la mano con la idea de las *best practices* que a partir de ellas definen las mejores competencias. Con los programas de la OCDE los docentes pueden usar diferentes estrategias de diversos países, convirtiéndose en “*world class*”. De esta manera, podemos ver que aunque se acepta la individualidad, existe una respuesta más correcta (Lewis, 2020). En otras palabras, esto se constituye como “*best practices*.” De acuerdo con el autor, este proceso se ha convertido en un nuevo paradigma en el aprendizaje político (*policy learning*) porque se asume que:

- 1) “los objetivos y resultados de los diferentes sistemas escolares son directamente conmensurables
- 2) El rendimiento en pruebas comparativas como PISA está directamente relacionado con el éxito económico futuro
- 3) Los factores causales del desempeño son universales y absolutos”<sup>62</sup> (p.9).

---

<sup>62</sup> En el original:

1. the aims and outcomes of different schooling systems are directly commensurable
2. Performance on comparative tests like PISA is directly correlative to future economic success
3. The causal factors for performance are universal and absolute



Estas tres suposiciones ayudan a componer lo que se entiende como “*best practices*”. En el informe de Lessons Learned (2018), se explicita más todavía esta idea cuando se explica que PISA4U permite a los participantes aprender las “*best practices*” y expertise de una red global de profesionales innovadores y expertos didácticos. En Global Teaching Insights aparece cuando se destaca que el uso de los vídeos permitió tener un panorama general de la calidad de la enseñanza, que se definió poniendo una nota del 1 a 4. Aunque el concepto no aparece explícitamente, como en PISA4U, al “evaluar” los videos, uno puede interpretar que se está definiendo qué práctica funciona mejor.

Sin embargo, lo que termina ocurriendo en este proceso es que las competencias acaban quedando descontextualizadas, porque se priorizan competencias sobre otras, no teniendo en cuenta el contexto de cada uno. Es decir, utilizando la lógica de Sadler (en Bereday, 1964), no es posible sacar una “flor” de un lugar y esperar que tenga el mismo florecimiento en otro lugar (donde las condiciones son completamente diferentes). Por ejemplo, vinculando con una competencia, no es lo mismo enfatizar la competencia del manejo de la tecnología en un país con mayor tecnología que un país que cuenta con menos desarrollo tecnológico. Entonces nos preguntamos, ¿qué ocurre en este proceso? siguiendo esta lógica, ¿existen unas únicas competencias para docentes globales? ¿Hay solo una imagen de un docente global?

En relación a porqué se produjo, pensamos que es para eliminar la barrera entre el Estado-nación, donde le permite a la OCDE, con sus programas, poder directamente influenciar a las aulas, la práctica docente y las agendas de reforma local (Lewis, 2020). En otras palabras, al poder influenciar directamente a los docentes, sin la intervención de un otro, pueden “moldear” las competencias que ellos quieren que los docentes globales adquieran. La OCDE puede definir en este proceso qué competencias se priorizan y cuáles no. Por ejemplo, como indagamos en el nivel textual, priorizan la colaboración, la mirada global, la autonomía, la comunicación, la colaboración, el manejo de la tecnología. A partir de esto, nos preguntamos ¿qué queda afuera? Encontramos que algo que queda afuera es educar para lo nacional. Como plantea Tröhler (2020), el objetivo de enseñar para lo nacional es para que los ciudadanos (con mentalidad nacional) puedan “leer” los símbolos nacionales y entender e interpretarlos como garantía de la identidad colectiva. Es por eso que la escuela moderna es la auténtica organización estatal o pública que desarrolla esta “alfabetización nacional,” la habilidad fundamental que nos dice permanentemente si estamos en casa o en el extranjero o si estamos entre pares nacionales o rodeados de extranjeros.

Utilizando un ejemplo de Tröhler para indagar acerca de esto, recurrimos a enseñar a escribir en Estados Unidos. El autor explica que es menos sobre que alguien tiene que aprender a saber y poder hacer, definidos conocimientos y habilidades, y no se trata sólo de desarrollar en una persona una determinada actitud. Sino que se trata de dar forma a la persona mientras aprende a escribir en primer lugar, y las imaginaciones fundamentales a las que se conecta la escritura. La idea no es sólo capacitar a los estadounidenses para deletrear, escribir y leer, sino crear estadounidenses en virtud de la ortografía, la escritura y la lectura.

Analizando ahora al consumidor, interpretamos que son personas interesadas en los programas, docentes, directivos. El efecto de este discurso en el consumidor es que se entienda cuales son las competencias que la organización prioriza. En los informes queda claro qué competencias los docentes aprenden, desarrollan, se valorizan. Como mencionamos en el nivel textual, ellos son colaborativos, tengan un componente global, sean observadores, sean reflexivos, autónomos, comunicativos, manejen la tecnología, etc. En otras palabras, inferimos que el discurso de la OCDE (los productores) permite que los consumidores aprendan sobre sus competencias esperadas.

## 5.5 NIVEL SOCIOCULTURAL

Hallamos que todo este discurso sobre lo que se debe enseñar (las habilidades del siglo XXI y las globales) se engloba dentro del contexto de que se concibe al siglo XXI como el punto de partida, que funciona como una manera de demostrar el cambio de cómo se ve a la educación para la actualidad y el futuro, ¿qué cambio o que está cambiando en la educación?

Lo que resulta interesante para analizar es que cuando hablamos de competencias para el Siglo XXI, encontramos que son competencias con mayor énfasis en lo “humano” (pensar críticamente, colaborar, reflexionar). Sin embargo, también en oposición, que es otro contexto en el que nuestro trabajo de estudio está inmerso, es la cultura de la *performativity* (término de Ball, performatividad). Se entiende al término como:

una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio. El desempeño de sujetos individualmente considerados u organizaciones sirve como medida de productividad o rendimiento, o como índice de ‘calidad’ o ‘momentos’ de evaluación o ascenso. (Ball 2003, pp.89-90 citado en Navas y Casanova, 2013).

Para los autores, esta performatividad son las evaluaciones estandarizadas como serían los exámenes PISA y la preocupación por llegar a los mejores resultados. De acuerdo

con Ball (2003), la reforma educativa se está difundiendo alrededor del mundo; una reforma de ideas inestables, pero imparables, está permeando y reorientando sistemas educativos en diversos lugares sociales y políticos. Esta idea está siendo llevada a cabo por agentes “poderosos” (p.215) como el Banco Mundial y la OCDE. Como efecto de esta reforma, de acuerdo con Ball, es que no cambia lo que las personas hacen como educadores, académicos e investigadores, sino que cambia quienes son.

De acuerdo con Maguire (2009) como respuesta de este nuevo contexto, varias naciones, al tener presente las comparaciones internacionales de, por ejemplo, PISA, se ha buscado reformar la provisión educativa y aumentar los niveles de logro. Como consecuencia, empiezan a surgir nuevas políticas públicas que demandan eficiencia, *accountability*, eficacia y flexibilidad. Dentro de esto, situamos a la *performativity*.

Bourn (2018) sostiene que la agenda neo-liberal ha dominado muchos sistemas educativos con énfasis en pruebas, cuadros comparativos de los resultados de las escuelas y evaluaciones. Como consecuencia, las materias tradicionales como aprendizaje de idiomas, matemáticas, historia, geografía y ciencias se ven enfatizadas. Además, hay una presión constante sobre los docentes para lograr resultados y centrarse en formas de aprendizaje didácticas y dirigidas por el docente en lugar de dirigidas por los estudiantes. La consecuencia de eso es que los temas de “interculturalidad” y otros temas globales han tendido a ser considerados de baja prioridad, a menos que se incluyan directamente en los planes de estudio basados en materias específicas.

Esta idea se ve reflejada en el programa de PISA4U, por ejemplo, cuando se explica de donde surge el programa. Se explica que desde el:

...2000 PISA ha ayudado a coleccionar información valiosa sobre los conocimientos y habilidades de los alumnos, y benchmark sistemas educativos en más de 80 economías alrededor del mundo (...) al recolectar información (...) PISA apoya la toma de decisiones sobre políticas educativas a nivel gubernamental (OECD, 2018, p.9).

Con esta frase, se puede entender cómo PISA está definiendo, o por lo menos, contribuyendo a las decisiones hechas en el nivel gubernamental por su programa. Logrando así, influenciar en las prácticas docentes, puesto que, si su examen estandarizado influye en las políticas educativas, ellas terminan recayendo sobre las prácticas docentes.

Al mismo tiempo, cabe mencionar que la organización utiliza en vez de “países alrededor del mundo” la palabra “economías.” Esto demuestra otro contexto en el cual la educación está sumergida, que es la idea del descenso del Estado-nación (Meyer y Ramirez,

2000). En otras palabras, donde ya no se piensa más en el Estado-nación el que define (o más bien estandarizada) a la educación, sino que ahora son los mercados (o economías en palabras de la OCDE) quienes influyen sobre esto. Esto va en línea con lo que plantea Strange (2012) cuando explica que: “el dominio de los Estados-nación sobre los resultados no es lo que era antes, que antes los estados eran los que dominaban los mercados, y ahora los mercados son los que dominan el Estado-nación” (p.219).

Global Teaching Insights también demuestra la importancia de este enfoque desde su diseño del estudio. Las experiencias que el programa graba son sobre un tema de evaluación. Es decir, se grabó un método común de evaluación y un tema común para ella (que es sobre un tópico de matemática: las ecuaciones cuadráticas). A partir de esto, entendemos cómo este discurso resulta fundamental para la agencia al hacer énfasis en ella. Además, al no ser explícito (es decir, es el discurso más invisible), demuestra cómo se incorpora “silenciosamente”.

También, en el programa en los *global research principles* encontramos la idea de centrado en la evaluación, demostrando así un interés por la evaluación, que es un elemento más orientado a este enfoque.

Por otro lado, está el contexto de las habilidades que denominaremos más “humanas” o como define Bourn (2018) “*skills-based approach*” (estas incluyen las habilidades del siglo XXI; los Objetivos de Desarrollo Sostenible de UNESCO). Como plantea Tatto (2021), en 2015 los países miembros de UNESCO crearon la Agenda para el Desarrollo Sustentable de 2030 y dentro de ello se ubica el 4 (que se denominará SDG4), que busca educación inclusiva y equitativa de calidad y *lifelong learning* para todos. En este contexto, se encuentra la necesidad de expandir la capacidad de la sociedad para resolver desafíos complejos, entre ellos: la creciente comprensión de la urgencia de abordar el cambio climático y la crisis del COVID-19 (SDSN, 2020).

Además, se agrega la importancia que se le otorga a las habilidades del Siglo XXI, donde aunque no son habilidades nuevas son “nuevamente importantes” (Larson, 2011, p.121). En este contexto se empiezan a priorizar conocimientos tales como: creatividad e innovación; comunicación y colaboración; investigación y fluidez informática; pensamiento crítico, resolución de problemas y tomas de decisiones; ciudadanía digital; operaciones y conceptos tecnológicos (Larson, 2011).

Como se vio anteriormente en el nivel discursivo, hay diferentes ideas y planteos sobre qué son las habilidades del siglo XXI y cuáles priorizar. Sin embargo, como plantea

Larson (2011), todas generalmente enfatizan que los alumnos pueden priorizar con el conocimiento y cómo aplican lo que aprendieron en contextos auténticos.

Bourn (2018) sostiene que a pesar del contexto sobre el énfasis de las evaluaciones, pruebas y cuadros comparativos de los resultados de las escuelas, hay un interés creciente en este enfoque. Cada vez más los países están enfatizando las habilidades transversales como también las competencias sociales, comportamientos y emocionales como es la comprensión interpersonal, pensamiento crítico, empatía, trabajo en equipo, perseverancia, comunicación interpersonal y la autodisciplina.

A partir de esto encontramos como PISA4U y Global Teaching Insights tienen elementos que derivan de esta perspectiva de educación. Esto se ve por ejemplo, en las competencias en que busca formar a los docentes. En los dos programas se ve la comunicación, colaboración. También encontramos indicios de lo global, del pensamiento crítico, etc.

A partir de estos dos contextos, nos preguntamos ¿cómo influye en las competencias de los docentes globales? El contexto nos permite inferir cuáles son las competencias deseadas de los docentes globales. En un contexto donde hay mayor preocupación por el rendimiento mensurable de los alumnos, el *accountability*, *performativity* a través de exámenes estandarizado, las competencias que se buscan están más destinadas a enseñar para las pruebas, más individualista que colaborativo, etc. Por otro lado, en un contexto que está más vinculado a la parte social de la educación, se buscan competencias como la colaboración, inclusividad, reflexión, entre otras.

Como consecuencia, encontramos graves consecuencias para los sistemas educativos y para quienes trabajan y viven en ellos (Beck y Young, 2005 en Tatto, 2021). El resultado, por ende, de esta tensión determinará el futuro de la educación, el conocimiento que es valorado y como está transmitido, para quién y con qué resultados. En esencia, “está lo que se entiende por calidad en la enseñanza y la formación docente y la educación en general<sup>63</sup>” (Tatto, 2021, p.4).

Destacamos además la visión de la OCDE en relación a qué competencias eligen para sus docentes. En la página oficial de la OCDE-Educación (<https://www.oecd.org/education/>), esta la frase “el trabajo de la OCDE en educación ayuda a las personas y las naciones a identificar y desarrollar el conocimiento y las habilidades que impulsan mejores trabajos y

---

<sup>63</sup> En el original: at the core of this struggle is what is meant by quality in teaching and teacher education and education more generally.

mejores vidas, generan prosperidad y promueven la inclusión social.<sup>64</sup> A partir de esta frase podemos inferir qué es lo que la OCDE valora, cuál es su punto de llegada. Entendemos que es que las personas puedan tener mejores trabajos y mejores vidas. Por ende, suponemos que las competencias de los docentes se eligen alrededor de esa misión, que tengan las competencias para que sus estudiantes puedan tener mejores trabajos y mejores vidas.

## 5.6 - SÍNTESIS

Con todo esto, ¿qué encontramos sobre el discurso de las competencias para la construcción de un docente global? En primer lugar, indagamos acerca de los términos “docente global” y “competencias”, utilizando planteos de Bourn (2018) y Maguire (2002; 2009) para el docente global, y Stokes (2016) y Perrenoud (2011) para competencias.

Para el nivel textual, en PISA4U, encontramos que se destacan las competencias colaboración (global), autonomía, comunicación y el manejo de la tecnología. En Global Teaching Insights, se destaca la idea de competencia global, la colaboración y la práctica reflexiva. Además, encontramos el marco *global research principles*, cuyos principios también fueron considerados como competencias para los docentes.

Para el nivel discursivo, encontramos que el productor es la OCDE Educación, y los consumidores son las personas interesadas en los programas, en la OCDE, docentes y directivos. También destacamos que podrían ser personas interesadas en PISA (para PISA4U). Destacamos que se utilizó el discurso para demostrar cómo no se espera que los docentes tengan las mismas competencias que antes (que son influidos por los cambios socioculturales). A su vez, inferimos que las competencias quedan descontextualizadas al no tener en cuenta el contexto de cada uno. Por ende, nos preguntamos ¿qué ocurre en este proceso? ¿existen unas únicas competencias para docentes globales? ¿hay solo una imagen de un docente global? Retomaremos estas preguntas en las conclusiones. Añadimos que el efecto de este discurso en el consumidor es que se entienda cuales son las competencias que la organización prioriza.

Para el nivel sociocultural, analizamos los dos programas en conjunto ya que están insertos en el mismo contexto. Encontramos que es la concepción acerca del siglo XXI como un punto de partida, un nuevo cambio de cómo se ve a la educación. A partir de esto entonces

---

<sup>64</sup> En el original: The OECD's work on education helps individuals and nations to identify and develop the knowledge and skills that drive better jobs and better lives, generate prosperity and promote social inclusion.

encontramos dos miradas opuestas: *accountability* y las habilidades más blandas (Raitskaya y Tikhonova, 2019).



Universidad de  
**San Andrés**

## Conclusiones

A lo largo del trabajo, hemos indagado acerca de la construcción del docente global en los programas PISA4U y Global Teaching Insights de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). A partir de esto, retomamos nuestra pregunta inicial: **¿Cómo se construye al docente global, desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y sus programas Global Teaching Insights y PISA4U?** Con el fin de poder responder esta pregunta, hemos indagado en 3 dimensiones que, en conjunto, construyen este docente global con estos dos casos de estudio. A continuación, desarrollaremos algunas conclusiones elaboradas a lo largo del presente trabajo. Asimismo se presentan las limitaciones del trabajo, sus implicaciones y algunas recomendaciones para futuras investigaciones.

En primer lugar, intentamos caracterizar el contexto del cual surgieron los diferentes conceptos del trabajo: la globalización, el docente global, las agencias internacionales y su influencia en el campo educativo y la OCDE (un ejemplo de una agencia internacional, el cual nuestro trabajo utilizó para analizar dos de sus programas). Esto resultó de interés para poder entender el punto de partida de la tesina.

En segundo lugar, hicimos un recorrido sobre el estado del arte y marco teórico, para poder indagar la problemática desde los académicos, investigaciones previas, teoría, etc., que es fundamental para entender qué es lo que ya se viene diciendo en esta área.

Ahora bien, a continuación indagaremos en profundidad sobre las conclusiones desarrolladas en los capítulos de análisis. En el capítulo 3, se analizaron los propósitos de los dos programas, donde utilizamos los 3 niveles: textual, discursivo y sociocultural. En el nivel textual, en PISA4U, encontramos el propósito de la colaboración entre educadores, donde se buscó tener un espacio de conexión entre los educadores. Encontramos palabras y frases como “colaboración” y “comunidad global”. También encontramos que se destaca el propósito de “ser global”, a partir de datos sobre su alcance y lo que el programa permite. Encontramos palabras tales como red global, internacional, global, comunidad mundial. El último propósito que encontramos en el nivel textual es el de empoderamiento docente, donde se explicita que programa fue hecho para desarrollar la necesidad del empoderamiento docente. Surgen frases tales como, “[convirtiéndose] en aprendices empoderados”. En Global Teaching Insights, encontramos la importancia de la profesión docente, la relación entre la enseñanza y el rendimiento de los alumnos, y la idea de “quality teaching”. Destacamos



además la complejidad del contexto en términos más micros (el aula) y macro (las diferentes economías).

Para el nivel discursivo, encontramos que el productor es la OCDE Educación, mientras que los consumidores son personas interesadas en los temas de PISA4U y Global Teaching Insights, miembros de una escuela (directivos, docentes) quienes podrían implementar los programas e investigadores, quienes lo utilizan para indagar acerca de la organización, los programas, etc.

Para el nivel sociocultural, analizamos los dos programas en conjunto ya que están insertos en el mismo contexto. Encontramos tres hechos socioculturales que predominan en esta sección. Ellos son: la idea de *evidence based teaching*, la importancia de las evaluaciones estandarizadas y la idea de enseñar para el futuro.

En el capítulo 4, seguimos la misma lógica que el capítulo 3 de los tres niveles. En el nivel textual, en PISA4U, encontramos que utiliza una plataforma digital, accesible y gratuita, que fue construida por su demanda global de ofertas relacionadas a PISA, y PISA4U puede servir como una plataforma de aprendizaje que ofrece contenido a educadores. También encontramos que tienen una metodología eDIDACTIC, que cuenta con 5 pilares: trabajo en equipo en línea; colaboración y comunicación; aprendizaje entre pares; tutorías; aprendizaje basado en proyectos y aporte de expertos. Global Teaching Insights, al igual que PISA4U, tiene una plataforma digital. Como metodología que se utiliza, cuenta con 6 secciones: gestión del aula, conversaciones en el aula, compromiso cognitivo, calidad del contenido, receptividad, apoyo socio-emocional.

Para el nivel discursivo, encontramos que en ambos casos el productor es la OCDE y los consumidores son los docentes, investigadores y no docentes. Dentro de este nivel encontramos que, por un lado, en PISA4U, los productores (la OCDE) usan este documento para demostrar la importancia de la tecnología, cómo se integra este tema en su programa y para demostrar a los consumidores los beneficios de la tecnología para la carrera docente. En Global Teaching Insights, encontramos que se produce el discurso para demostrar la eficiencia de su metodología (que permite hacer, ver, analizar, etc.), y se produce a través de la comparación. Los efectos de este discurso son ser convencido de la eficiencia del programa debido a que solo se destacan los aspectos positivos del programa, la importancia de la tecnología en la educación y excluir a las personas que no utilizan la tecnología.

Para el nivel sociocultural, analizamos los dos programas en conjunto ya que están insertos en el mismo contexto. Encontramos tres hechos socioculturales que predominan en

esta sección. Ellos son: la naturaleza de las plataformas, dentro de ello indagamos acerca de platform governance y platform capitalism y la tecnología como una narrativa salvífica.

En el capítulo 5, se analizaron las competencias que se espera que los docentes globales adquieran. Para el nivel textual, en PISA4U, se destacan las competencias colaboración (global), autonomía, comunicación y el manejo de la tecnología. En Global Teaching Insights, se destaca la idea de competencia global, la colaboración y la práctica reflexiva. Además, encontramos el marco *global research principles*, cuyos principios también fueron considerados como competencias para los docentes.

Para el nivel discursivo, encontramos que el productor es la OCDE Educación, y los consumidores son las personas interesadas en los programas, en la OCDE, docentes y directivos. También destacamos que podrían ser personas interesadas en PISA (para PISA4U). Destacamos que se utilizó el discurso para demostrar cómo no se espera que los docentes tengan las mismas competencias que antes (que son influidos por los cambios socioculturales). A su vez, inferimos que las competencias quedan descontextualizadas al no tener en cuenta el contexto de cada uno. Por ende, nos preguntamos ¿qué ocurre en este proceso? ¿existen unas únicas competencias para docentes globales? ¿hay solo una imagen de un docente global? Retomaremos estas preguntas a continuación. Añadimos que el efecto de este discurso en el consumidor es que se entienda cuales son las competencias que la organización prioriza.

Para el nivel sociocultural, analizamos los dos programas en conjunto ya que están insertos en el mismo contexto. Encontramos que es la concepción acerca del siglo XXI como un punto de partida, un nuevo cambio de cómo se ve a la educación. A partir de esto entonces encontramos dos miradas opuestas: accountability y las habilidades más blandas (Raitskaya y Tikhonova, 2019).

Algo que se observa a lo largo de la tesina es el cambio del espacio educativo global. Ya no existe un único actor con influencia en la educación, sino que el espacio se ha abierto para la entrada de diferentes actores, quienes todos buscan de alguna manera “dominar” el espacio educativo global. Encontramos que la OCDE, en definitiva, sí influencia los discursos de la educación como un todo. Sin embargo, también encontramos que no es el único.

Ahora bien, analizando nuestra metodología, utilizamos el discurso para poder lograr el siguiente trabajo debido a que creemos que la importancia de leer el discurso en este trabajo reside en el hecho de que nos permite leer la realidad social (Santander, 2011).

Elegimos el enfoque CDA para poder indagar sobre cómo el abuso del poder social y la desigualdad son promulgados, reproducidos, legitimados y resistidos por texto y habla en el contexto social y político (Järvinen y Mik-Meyer, 2020). El enfoque CDA nos permitió examinar cómo un actor, significativo en el espacio educativo global, contribuye a la construcción de otro actor: el docente global. A partir de esto, pudimos indagar sobre cómo se reproducen las relaciones de poder, ideología, etc.

Traemos a colación unas preguntas que nos resultan pertinentes discutir en esta sección. En el capítulo 5 nos preguntamos si existe una única imagen de un docente global, y por lo que indagamos en el capítulo 3 (estado del arte y marco teórico), vemos que no hay una única imagen de un docente global. Sin embargo, como nuestro trabajo reside en analizar al docente global desde la OCDE, inferimos que para la organización hay una única imagen, que tiene una visión europea, anglosajona. donde se priorizan propósitos, plataformas y competencias alineadas con esa construcción del docente global.

Ahora bien, indagando acerca de futuras investigaciones que sigan en la misma línea de este trabajo, pensamos que nosotros tratamos un análisis del discurso, por ende, sería interesante pensar en cómo se ven o incorporan estos discursos en la práctica: preguntando acerca de cómo se desarrolla el poder en estas circunstancias, si los docentes realmente se perciben de la misma manera que se transmite. En otras palabras, proponemos indagar en la “caja negra” de esta situación.

También destacamos que el trabajo recuperó documentos escritos sobre las primeras instancias (las pruebas pilotos) de los programas. Por ende, sería interesante indagar acerca de ¿cómo siguen haciendo estos programas? ¿La OCDE se sintió obligada a cambiar algún aspecto de su programa?

Resulta interesante preguntarse también acerca de los documentos que fueron analizados. Encontramos que hubo más informes de Global Teaching Insights que PISA4U, mientras que PISA4U tenía más videos sobre el programa. Por ende, nos preguntamos, ¿hubo una diferencia en términos de cómo se vendía el programa al ser dos medios diferentes?

Con todas estas preguntas, lo que buscamos es seguir indagando acerca de la problemática, con el fin de leer cómo estas tendencias terminan influyendo en el campo educativo en la actualidad.

Creemos que la importancia del trabajo reside en el hecho de que nos permite entender un ejemplo de quienes están influenciando a la educación y cómo lo están logrando. Confiamos entonces que este trabajo permite visibilizar, indagar y cuestionar el funcionamiento de un actor clave en la construcción del nuevo espacio educativo global.

## Anexo

| # de usuarios | País           |
|---------------|----------------|
| 416           | Romania        |
| 346           | Estados Unidos |
| 334           | Filipinas      |
| 294           | India          |
| 161           | Pakistan       |
| 159           | Nigeria        |
| 156           | México         |
| 138           | Brasil         |
| 109           | Italia         |
| 106           | Portugal       |

Figura 3: 10 países que más participaron en la prueba piloto de PISA4U

| Sección                   | Descripción   |
|---------------------------|---|
| Gestión del aula          | Las aulas bien administradas son aulas eficientes y donde todo funciona sin problemas. La gestión cuidadosa del aula puede ayudar a reducir la distracción y maximizar el tiempo de aprendizaje, así como a crear un entorno estructurado que promueva interacciones positivas y apoye el desarrollo de habilidades importantes de los estudiantes <sup>65</sup> .  |
| Conversaciones en el aula | Los docentes juegan un papel importante en la orquestación del diálogo en el aula. Pueden facilitar intercambios y conversaciones ricas sobre ideas y conocimientos, y presentar a los estudiantes oportunidades para articular y desarrollar su comprensión. En particular, el cuestionamiento efectivo puede ayudar a proporcionar a los estudiantes oportunidades ricas de aprendizaje, mientras que facilitar explicaciones detalladas y coherentes puede ayudar a desarrollar una comprensión profunda <sup>66</sup> . |
| Compromiso cognitivo      | Los estudiantes deben sentirse intelectualmente atraídos y desafiados por el contenido del aula si quieren avanzar con su aprendizaje y prepararse para un mundo de resolución de problemas y aplicación. Involucrar a los estudiantes en un  |

<sup>65</sup> La traducción es nuestra. En el original: La gestión cuidadosa del aula puede ayudar a reducir la distracción y maximizar el tiempo de aprendizaje, así como a crear un entorno estructurado que promueva interacciones positivas y apoye el desarrollo de habilidades importantes de los estudiantes.

<sup>66</sup> La traducción es nuestra. En el original: Teachers play an important role in orchestrating the dialogue in a classroom. They can facilitate rich exchanges and conversations about ideas and knowledge, and present students with opportunities to articulate and build their understanding. In particular, effective questioning can help to provide students with rich learning opportunities, while facilitating explanations that are detailed and coherent can help to build deep understanding.

|                       |   |
|-----------------------|---|
|                       | trabajo que exige análisis, creación, evaluación, consideración, mientras se promueven múltiples formas de razonamiento y se enfatiza la lógica detrás de los procesos y métodos, puede ser una forma poderosa de ampliar y desafiar a los estudiantes y desarrollar una comprensión conceptual profunda <sup>67</sup> .  |
| Calidad del contenido | La enseñanza en la que se aborda la materia con calidad no solo busca ayudar a los estudiantes a hacer nuevas conexiones y generalizaciones en su mente, sino que también les ayuda a comprender y dominar los procedimientos y métodos. Las lecciones varían con respecto a cuánto se enfocan en uno o ambos de estos objetivos generales, haciendo que algunas lecciones sean más conceptuales y otras más enfocadas en los procedimientos o la práctica. Sin embargo, en cualquier caso, es importante pensar en cómo se aborda el tema para desarrollar conocimientos y habilidades ricos y precisos <sup>68</sup> .  |
| Receptividad          | Aprender nuevas habilidades y conocimientos es un desafío y, por lo tanto, puede ser impredecible. Los docentes planifican sus aulas, pero deben permanecer flexibles y dispuestos a adaptarse según las reacciones y respuestas de los estudiantes a medida que se desarrolla. Obtener el pensamiento de los estudiantes para medir su comprensión es crucial si los docentes quieren ser conscientes de la eficacia con la que los estudiantes están aprendiendo y dominando el contenido, y luego deben basarse en su juicio profesional para usar su instrucción y retroalimentación para llevar a los estudiantes hacia adelante o para corregir sus áreas de dificultad <sup>69</sup> . |
| Apoyo socio-emocional | Aprender no es fácil. En el aula, los estudiantes deben realizar trabajos, expresar ideas y empujar su pensamiento, a menudo encontrando y exponiendo dificultades o conceptos erróneos. Para que los estudiantes estén dispuestos a ser vulnerables de esta manera, es fundamental que se sientan protegidos de la vergüenza y bien apoyados. Por lo tanto, la medida en que un maestro puede crear un entorno de clase seguro y respetuoso es un factor importante para determinar el potencial de una enseñanza <sup>70</sup> .  |

Figura 4: Descripción sobre las secciones de la plataforma Global Teaching Insights

<sup>67</sup>En el original: Students should be intellectually enticed and challenged by the content in the classroom if they are to move forward with their learning and prepared for a world of problem-solving and application. Engaging students in work that demands analysis, creation, evaluation, thoughtfulness, whilst promoting multiple ways of reasoning and emphasising the rationale behind processes and methods, can be powerful ways to stretch and challenge students and build deep conceptual understanding.

<sup>68</sup> En el original: Teaching in which the subject matter is approached with quality not only seeks to help students make new connections and generalizations in their minds but also helps them to understand and master procedures and methods. Lessons vary with respect to how much they focus on one or both of these overall goals, making some lessons more conceptual and others more focused on procedures or practice. However, in either case, it is important to think about how the subject matter is being approached for building rich and accurate knowledge and skills.

<sup>69</sup> En el original: Learning new skills and knowledge is challenging and it can therefore be unpredictable. Teachers make plans for their lessons but they must remain flexible and willing to adjust based on the students' reactions and responses as it unfolds. Eliciting the thinking of students to gauge their understanding is crucial if teachers are to be aware of how effectively students are learning and mastering the content, and they must then draw upon their professional judgment to use their instruction and feedback to take students forward or to correct their areas of difficulty.

<sup>70</sup> La traducción es nuestra. En el original: Learning is not easy. In the classroom students must carry out work, express ideas and push their thinking, often encountering and exposing difficulties or misconceptions. For students to be willing to be vulnerable like this, it is essential that they feel sheltered from embarrassment and well supported. Thus, the extent to which a teacher can create a safe and respectful classroom environment is an important factor in determining the potential of a lesson

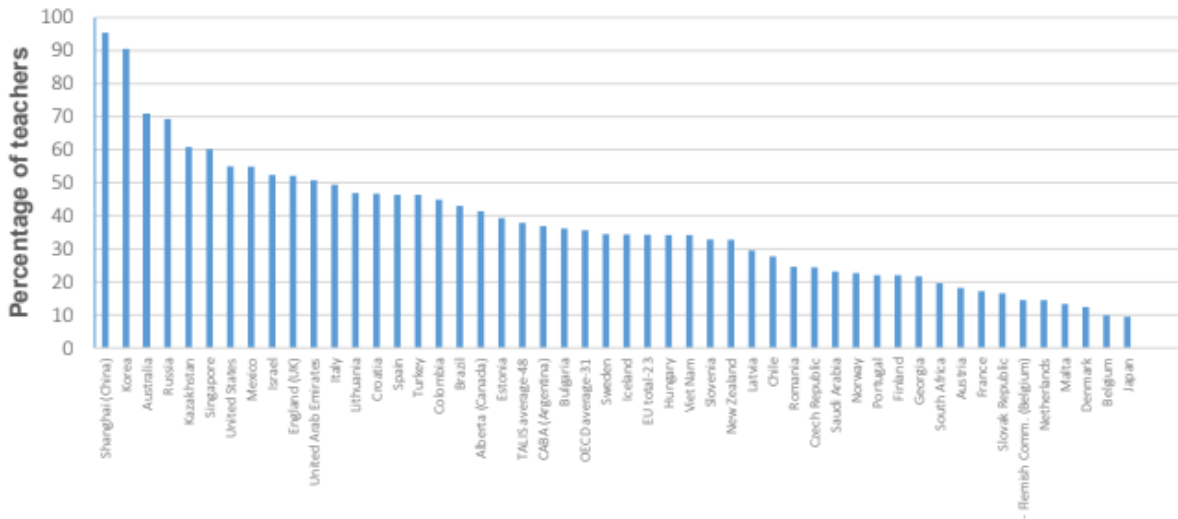


Figura 6: Porcentaje de docentes que participaron en cursos o seminarios en línea en los 12 meses anteriores a la encuesta

| Learning principle | Definition of principle   | Specific approaches in indicator and component training materials  |
|--------------------|---|--|
| Learner-centred    | Pay careful attention to the knowledge, skills and attitudes the raters bring into the classroom        | Clear delineation of learning goals and expectations<br>Bias training  |
| Knowledge-centred  | Focus on what is taught, why it is taught and what mastery looks like                                   | Broke rating into sub competencies: using only evidence to make decisions, knowing and using the TVS code and scale language, and reasoning with the rating scales<br>Reasoning strategies included rules and definitions, as well as metacognitive strategies (guiding questions and heuristics) that were general and code-specific<br>Many video examples of codes that provided definitions and master ratings |
| Assessment-centred | Ongoing formative assessments designed to make raters' thinking visible and adjust training accordingly | Raters find evidence and compare it to master-rated evidence regularly<br>Raters have early and frequent practice opportunities<br>Optional additional practice opportunities (if needed by raters)  |
| Community-centred  | Development of classroom norms  | Relentless classroom focus on evidence (what was said or done in the video), TVS code language use and rater reasoning<br>All raters sharing their rating efforts with one another and the group   |

Figura 7: Global research principles con sus definiciones indicadores y materiales de formación de componentes

## Bibliografía

- Addey, C. (2017): Golden relics & historical standards: how the OECD is expanding global education governance through PISA for Development, *Critical Studies in Education*. DOI: 10.1080/17508487.2017.1352006
- Amos, K. (2010). *Governance and governmentality: relation and relevance of two prominent social scientific concepts for comparative education*. University of Tuebingen.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. & Sabelli, M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Anijovich, R. y Domingo, A. (2017). *Práctica Reflexiva: Escenarios y horizontes*. Avances en el contexto internacional. Aique.
- Anderson, B.O (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso.
- Anderson-Levitt, K. & Gardinier, M.P (2021) Introduction contextualising global flows of competency-based education: polysemy, hybridity and silences, *Comparative Education*, 57(1), 1-18, DOI: 10.1080/03050068.2020.1852719
- Apple, M. (2019). On Doing Critical Policy Analysis, *Educational Policy*, 33(1) SAGE, 276-287, DOI: 10.1177/0895904818807307
- Auld, E. & Morris, P. (2016). PISA, policy and persuasion: translating complex conditions into education 'best practice.' *Comparative Education*, 52(2), 202-229. DOI: 10.1080/03050068.2016.1143278
- Auld, E., Rappleye, J. & Morris, P. (2019) PISA for Development: how the OECD and World Bank shaped education governance post-2015, *Comparative Education*, 55(2), 197-219, DOI: 10.1080/03050068.2018.1538635
- Ball, S. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), pp. 215-228. DOI: 10.1080/0268093022000043065
- Barreda Díez, M. (2014). *La gobernabilidad en la era global*. Editorial UOC. <https://elibro.net/es/ereader/udesa/114038?page=40>
- Bates, R. (2008). Teacher education in a global context: towards a defensible theory of teacher education, *Journal of Education for Teaching*, 34(4), 277-293. DOI: 10.1080/02607470802401388

- Beech, J. (2011). *Global Panaceas, Local Realities: International agencies and the future of education*. Peter Lang.
- Bereday, G. (1964). Sir Michael Sadler's "Study of Foreign Systems of Education" *Comparative Education Review*, 7(3), 307-314.
- Berkovich, I. & Benoliel, P. (2018). Marketing teacher quality: critical discourse analysis of OECD documents on effective teaching and TALIS. *Critical Studies in Education*, 61(4), 496-511. DOI: 10.1080/17508487.2018.1521338.
- Berkovich, I. & Benoliel, P. (2018). Understanding OECD representations of teachers and teaching: a visual discourse analysis of covers in OECD documents. *Globalization, Societies and Education*. DOI: 10.1080/14767724.2018.1525281
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Bourn, D. (2018) *Understanding Global Skills for 21st Century Professions*. Palgrave Macmillan DOI: 10.1007/978-3-319-97655-6\_8
- Canli, S. & Demirtas, H. (2017). The Impact of Globalization on Teaching Profession: The Global Teacher. *Journal of Education and Training Studies*, 6(1), 80-95. DOI: 10.11114/jets.v6i1.2792
- Cohen, J. (2010). Teachers in the news: a critical analysis of one US newspaper's discourse on education, 2006-2007. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(1), 105-119. DOI: 10.1080/01596300903465450
- Coulby, D. & Zambeta, E. (2005). *World Yearbook of Education 2005: Globalization and nationalism in education*. RoutledgeFalmer.
- Cowen, R. (2005). "Los códigos secretos de los sistemas educativos: leyendo las 'Piedras Roseta', Conferencia en la Academia Nacional de Educación, 63, 12-20
- Darling-Hammond, L. (2010). Constructing 21st-Century Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Davies, P. (1999). What is evidence based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-122.
- Decuyper, M., Grimaldi, E. & Landri, P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms, *Critical Studies in Education*, 62:1, 1-16, DOI: 10.1080/17508487.2020.1866050



- Dreyer, K., et al. (2018), "Lessons learned from the PISA4U pilot: The online programme for school improvement", OECD Education Working Papers, No. 171, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5086ce28-en>.
- Dryden-Peterson, S. (2022). Right where we belong: how refugee teachers and students are changing the future of education. Harvard University Press.
- Fairclough, N. (1995). Critical discourse analysis: the critical study of language. Longman Group Limited.
- Gardinier, M.P. (2021). Imagining globally competent learners: experts and education policy-making beyond the nation-state, *Comparative Education*, 57(1), 130-146, DOI: 10.1080/03050068.2020.1845064
- Gore, J.M. (1989). Agency, structure and the rhetoric of teacher empowerment. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Grey, S. & Morris, P. (2018) PISA: multiple 'truths' and mediatised global governance, *Comparative Education*, 54(2), 109-131, DOI: 10.1080/03050068.2018.1425243
- Grimaldi, E. & Ball, S. (2021). Paradoxes of freedom. An archaeological analysis of educational online platform interfaces, *Critical Studies in Education*, 62(1), 114-129, DOI: 10.1080/17508487.2020.1861043
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. (1997). Metodología de la investigación. McGraw Hill.
- History (2022). *Marshall Plan*. <https://www.history.com/topics/world-war-ii/marshall-plan-1>
- Järvinen, M. y Mik-Meyer, N. (2020). Qualitative Analysis: Eight Approaches for the Social Sciences. SAGE Publishing.
- Johansson, S. (2016). International large-scale assessments: what uses, what consequences? *Educational Research*. DOI: 10.1080/00131881.2016.1165559
- Johnson, D.C. (2010). Implementational and ideological spaces in bilingual education language policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(1), 61-79. DOI: 10.1080/13670050902780706
- Jöns, H. (2019). Centre of calculation. En Agnew, JA and Livingstone, DN (ed). *The Sage Handbook of Geographical Knowledge*. Sage, 158-170. ISBN: 978-1-4129-1081-1
- Kirchgasler, C. (2018). True grit? Making a scientific object and pedagogical tool. *American Educational Research Journal*, 55(4), 693-720. DOI: 10.3102/0002831217752244

- Kivunja, C. (2014). Teaching students to learn and to work well with 21st century skills: unpacking the career and life skills domain of the new learning paradigm. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 1-11. DOI:10.5430/ijhe.v4n1p1
- Komljenovic, J. (2021). The rise of education rentiers: digital platforms, digital data and rents. *Learning, media and technology*, 46(3), 320-332. DOI: 10.1080/17439884.2021.1891422
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st Century Skills: Prepare Students for the Future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121–123. DOI:10.1080/00228958.2011.1051
- Let's learn linguistics (12 de junio de 2020). Lecture#02: Norman Fairclough's Three Dimensional Model of CDA. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=0UXneCmjRYw&list=WL&index=2>
- Lewis, S. (2017). Policy, philanthropy and profit: the OECD's PISA for Schools and new modes of heterarchical educational governance. *Comparative Education*. DOI: 10.1080/03050068.2017.1327246
- Lewis, S. (2020). PISA, Policy and the OECD. Springer. DOI: 10.1007/978-981-15-8285-1
- Lewis, S. (2020). Providing a platform for 'what works': platform-based governance and the reshaping of teacher learning through the OECD's PISA4. *Comparative Education*, DOI: 10.1080/03050068.2020.1769926
- Little, S., Golledge, M., Agarwalla, H., Griffiths, B. & McCamlie, D. (2019) 'Global teachers as global learners: Intercultural teacher training in international settings'. *London Review of Education*, 17(1), 38–51. DOI <https://doi.org/10.18546/LRE.17.1.04>
- Loomis, S., Rodriguez, J. & Tillman, R. (2008) Developing into similarity: global teacher education in the twenty-first century, *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 233-245, DOI: 10.1080/02619760802208288
- Luke, A. (1996). Text and Discourse in Education: An Introduction to Critical Discourse Analysis. *Review of Research in Education*, 21, 3-48.
- Machin, D. & Mayr, A. (2012). *How To Do Critical Discourse Analysis: A Multimodal Introduction.* Sage Publications Ltd. <https://elibro.net/es/ereader/udes/141619?page=30>

- Maguire, M. (2002) Globalisation, education policy and the teacher, *International Studies in Sociology of Education*, 12(3), 261-276, DOI: 10.1080/09620210200200093
- Maguire, M. (2009). Towards a sociology of the global teacher. En *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. Taylor & Francis Group, 58-58
- Meyer, J. & Ramirez, F. (2000) “La institucionalización mundial de la educación” en Schriewer, J. (comp.) *Formación del discurso en la educación comparada*. Pomares.
- Narodowski, M. (2019). Rankear o no rankear escuelas: ¿es esa la cuestión? El acceso público a la información de las pruebas Aprender.
- Navas, J.L. & Casanova, S.G (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- Novoa, A. & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative Research in Education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39(4), 423-438.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. Education. <https://www.oecd.org/education/>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. Organisational structure. <https://www.oecd.org/about/structure/>
- OECD (1960). Convention on the Organisation for Economic Co-operation and Development. OECD. <https://www.oecd.org/general/conventionontheorganisationforeconomicco-operationanddevelopment.htm>
- OECD (2005). Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. OECD. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- OECD (2016). Global competency for an inclusive world. OECD. <http://globalcitizen.nctu.edu.tw/wp-content/uploads/2016/12/2.-Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- OECD (2018). Lessons learned from the PISA4U pilot: the online programme for school improvement. OECD Publishing.

- OECD (2018). Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. TALIS - The OECD Teaching and Learning International Survey. <https://www.oecd.org/education/talis/>
- OECD (2018). Teaching for global competence in a rapidly changing world. OECD Publishing.
- OECD (2018). The future of education and skills - education 2030. OECD Publishing.
- OECD (2018). Trends shaping education spotlight 15. A brave new world: technology and education. <https://www.oecd.org/education/cei/Spotlight-15-A-Brave-New-World-Technology-and-Education.pdf>
- OECD (2020a). Global Teaching Insights: A video study of teaching. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/20d6f36b-en>
- OECD (2020b). Global Teaching Insights: Making quality practices from around the globe visible to improve teaching and student learning. OECD Publishing.
- OECD (2020c). Technical Report. OECD Publishing.
- OECD (2021). Teaching in focus #37. A deep look into teaching: Findings from the Global Teaching Insights video study. 2021(37).
- Oxford (2020). Our experts advice on global skills: creating empowered 21st century citizens. Oxford University Press.
- Palmer, T. (20 de junio de 2015). 15 Characteristics of a 21st-Century Teacher. Edutopia. Recuperado el 9 de junio de 2022 de <https://www.edutopia.org/discussion/15-characteristics-21st-century-teacher>
- Petty, G. (2009). Evidence-based teaching: a practical approach. Nelson Thornes.
- Perrenoud, P. (2011). Diez nuevas competencias para enseñar. Magisterio.
- PISA4U [2020]. <https://pisa4u.org/>
- PISA4U. [PISA4U Network] (2016). PISA4U - The Online Programme for School Improvement [Video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=bWS1\\_kaDpUE](https://www.youtube.com/watch?v=bWS1_kaDpUE)

- Potter, J. & Edwards, D. (1990). Nigel Lawson's tent: Discourse analysis, attribution theory and the social psychology of fact. *European Journal of Social Psychology*, 20, 405-424.
- Raitskaya, L. y Tikhonova, E. (2019). Skills and Competencies in Higher Education and Beyond. *Journal of Language and Education*, 5(4), 4-8. DOI: <https://doi.org/10.17323/jle.2019.10186>
- Real Academia Española. (s.f). Propósito. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 10 de junio, 2022, de <https://dle.rae.es/propósito>.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2013). Políticas educativas en un mundo globalizado. Ediciones Morata, S.L.
- Robertson, S.L. (2005) Re-imagining and rescripting the future of education: global knowledge economy discourses and the challenge to education systems, *Comparative Education*, 41(2), 151-170, DOI: 10.1080/03050060500150922
- Rogers, R. (2004). An introduction to critical discourse analysis in education. Lawrence Erlbaum Associates.
- Rogers, R.; Malancharuvil-Berkes, E.; Mosley, M.; Hui, D.; O'Garro Joseph, G. (2005). Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 365-416.
- [SDSN] (2020): Accelerating Education for the SDGs in Universities: A guide for universities, colleges, and tertiary and higher education institutions. New York: Sustainable Development Solutions Network (SDSN).
- Sellar, S. & Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: new global modes of governance in education, *British Educational Research Journal*, 40(6): 917-936. DOI: 10.1002/berj.3120
- Smith, J. & Hu, R. (2013). Rethinking Teacher Education: Synchronizing Eastern and Western Views of Teaching and Learning to Promote 21st Century Skills and Global Perspectives, *Education Research and Perspectives*, 40: 86-108.
- Spring, J. (2008). Research on Globalization and Education, *American Educational Research Association*, 78(2), 330-363. DOI: 10.3102/0034654308317846.
- Start the Change (2018). Teach the Change! 8 steps to be a global teacher. [https://www.startthechange.eu/wp-content/uploads/2021/03/teach\\_the\\_change\\_8\\_steps.pdf](https://www.startthechange.eu/wp-content/uploads/2021/03/teach_the_change_8_steps.pdf)

- Stokes, J. (2016). Competencies: A unifying thread for education, practice and public protection. *Canadian Social Work Review / Revue canadienne de service social*, 33(1), 125-132.
- Strange, S. (2012). "The Declining Authority of States". En Lechner, F. y Boli, J. *The Globalization Reader*. Oxford. John Wiley & Sons, Ltd. 219-225.
- Suto, I. (2013). *21st Century skills: Ancient, ubiquitous, enigmatic?* A Cambridge Assessment Publication.
- Tato, M.T. (2021). Comparative research on teachers and teacher education: global perspectives to inform UNESCO's SDG 4 agenda, *Oxford Review of Education*, 47(1), 25-44. DOI: 10.1080/03054985.2020.1842183
- Terigi, F. (2013) *Saberes Docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Fundación Santillana.
- Thröler, D. (2022). Magical enchantments and the nation's silencing. Educational research agendas under the spell of globalization. En *Education, Schooling and the Global Universalization of Nationalism* (pp. 7-25) [World Yearbook of Education 2022]. Routledge.
- Van Dijk, J., Poell, T., & De Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford University Press.
- Verger, A., Fontdevila, C. y Zancajo, A. (2015). La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 47-88.
- Verger, A., Fontdevila, C. & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: a political economy of global education reform*. Teachers College Press.
- Waters, M. (2013). *Globalization* (2nd. ed.). Taylor & Francis Group. <https://elibro.net/es/ereader/udes/142343?page=3>
- Ydesen, C. (2019). *The OECD's Historical Rise in Education*. Palgrave Macmillan, Cham. DOI: 10.1007/978-3-030-33799-5