

4



DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EL DISCURSO DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

Teachers' professional development in the discourse of international organizations

Héctor A. Monarca* y Jesús Manso Ayuso*

RESUMEN

El objetivo del artículo es presentar las concepciones y tendencias sobre el Desarrollo Profesional Docente (DPD) de los discursos de los Organismos Internacionales (OI). La metodología empleada fue el análisis del discurso, para lo cual se han analizado 39 documentos editados por: UNESCO, OCDE, OEI y PREAL producido entre el año 2005 y 2012. El análisis se ha realizado a partir de 8 categorías siguiendo una lógica deductiva-inductiva-deductiva. Los resultados reflejan que, en términos generales, los discursos suelen estar caracterizados por abordar aspectos acotados del DPD. Como conclusión hay que destacar que el DPD, desde estos discursos, no ha logrado instalar una conceptualización realmente sistémica y dinámica de la temática. De la misma manera, hay que advertir sobre ciertas conceptualizaciones que empobrecen o debilitan la misma concepción de DPD.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo Profesional Docente, Organismos Internacionales, Política Educativa, Análisis del Discurso, Globalización.

* Universidad Autónoma de Madrid (España).

ABSTRACT

The aim of this article is to present the concepts and trends in Teachers' Professional Development (TPD) contained in the discourse of International Organizations (IO). The methodology employed was discourse analysis. An analysis has been made of 39 texts published by: UNESCO, OCD, OEI and PREAL, which correspond to all the texts in relation to TPD published by these bodies between 2005 and 2012. The analysis has been performed establishing eight categories following a deductive-inductive-deductive logic. The results show that, in general terms, discourse is usually characterized by addressing defined aspects of TPD. As a conclusion it must be highlighted that TPD, in the mentioned discourses, has not successfully established a truly systemic and dynamic conceptualization of the subject matter. Likewise, it must also be pointed out that some conceptual interpretations may demean or undermine the very concept of Teachers' Professional Development.

KEY WORDS: Teachers' Professional Development, International Organizations, Educational Policy, Discourse Analysis, Globalization.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de los sistemas educativos, con cierta frecuencia, la formación de los docentes ha sido colocada en el primer plano de las agendas políticas de los gobiernos de gran variedad de países; más recientemente, también de los organismos e instituciones internacionales. Esto suele suceder en momentos en los que se quiere poner de manifiesto una supuesta "crisis educativa", cuando se pretende resaltar que el funcionamiento de los sistemas educativos no se ajusta a las expectativas vigentes. Los docentes aparecen entonces ubicados en un ambiguo lugar entre su responsabilidad en esa supuesta crisis y su imprescindible protagonismo para poder cambiarlo (ALLIAUD, 2009; TERIGI, 2012). En este marco, en la actualidad, se están produciendo gran cantidad de discursos y políticas orientadas a lo que se puede denominar "Desarrollo Profesional Docente" (DPD), aunque el mismo es conceptualizado y abordado de forma diferenciada por distintos autores y por instituciones y organismos nacionales e internacionales (MARCELO, 2011).

Estos discursos se instalan en un complejo contexto cuyos rasgos trascienden su localización en un único y particular territorio. Por un lado, la globalización y el nuevo escenario que ésta genera para las políticas públicas, entendida en este caso como los profundos cambios sociales, culturales, económicos, etc., que afectan, aunque de forma diferenciada, a los distintos países. Por otra parte, los cambios relacionados con el Estado,

en los cuales caben los procesos de apropiación, resignificación, resistencia y singularización de las tendencias supranacionales y, en este sentido, su concreción en políticas y acciones a nivel de los Estados.

El aspecto de la globalización que interesa en este caso como marco de análisis de los discursos de los Organismos e Instituciones Internacionales, en este caso específicamente en lo que se refiere al DPD, hace referencia a los impulsos, defensa y propagación del Estado competitivo en detrimento del Estado de bienestar (CERNY, 1997). Estas tendencias supranacionales se vinculan a la redefinición de las formas de producción, acumulación y distribución de la riqueza, tanto en sus aspectos instrumentales como simbólicos, es decir, en lo que se refiere a conferir la legitimidad necesaria a estas formas (GENTILI, 1997; DE SOUSA SANTOS, 2006), y a las disputas en torno a esto. En este escenario, los Organismos Internacionales (OI) (DALLE, 1999, 2000, 2007; GREK, 2010; RUTKOWSKI, 2007) y las nuevas redes de poder (BALL, 2002, 2011), se transforman en actores clave, asumiendo protagonismos y direccionalidades diversas en relación a estos procesos. En este sentido, los OI se posicionan de manera diferenciada, asumiendo direccionalidades específicas relacionadas con diversos procesos que están teniendo lugar a nivel internacional.

En este contexto se viene dando desde finales del siglo pasado un profundo proceso de transformación de los Estados. En términos generales, este proceso se relaciona con las disputas en torno al papel que el Estado debe asumir en la configuración de la realidad social y, dentro de ella, entre otras, con el papel que debe asumir específicamente en la educación. De esta manera, la transformación de los Estados como impulso supranacional ha supuesto una constante presión por la introducción, defensa o propagación de nuevas concepciones y nuevas formas de gestión de lo público (LE GRAND, 1991; BALL y YODELL, 2007), que ha afectado, entre otros ámbitos, al trabajo docente, su formación y a la educación en general. En este último caso, se ha puesto de manifiesto su mercantilización, los procesos de transformación de la educación en mercancía (APPLE, 1997; GENTILI, 1997; BALL, 2013), la incorporación en su gestión de procedimientos tradicionalmente asociados con el sector privado y con la empresa (LE GRAND, 1991; LE GRAND y BARTLETT, 1993; BALL y YODELL, 2007). Así, la educación es sometida a intensas presiones y demandas de cara a su alineación con estas tendencias (APPLE, 1997; GIMENO, 1998; BALL, 2003, 2013), poniendo en evidencia, una vez más, que la misma constituye un campo de disputas en torno a sus sentidos, relacionados con el modelo de sociedad y Estado.

Sin embargo, se admite un abordaje diferenciado de los procesos de transformación de los Estados con respecto a la globalización. Se asume en este texto que ésta última no puede ser entendida como un proceso mecánico, impersonal, sin actores colectivos e institucionales que asumen papeles, roles y posicionamientos diversos. Por otra parte, se

asume también que estas disputas adquieren tonalidades, direccionalidades y concreciones específicas al interior de los mismos Estados, las cuales se relacionan con diversos factores: históricos, contextuales, sociales, económicos, etc. De esta manera se acepta aquí que las tendencias supranacionales impactan de forma singular en el marco de las demandas, necesidades, intereses y posicionamientos de cada uno de los Estados.

En cualquier caso se complejiza o cambia la forma en la que hasta ahora se definían las políticas nacionales. Aunque los Estados no pierden su lugar en la definición de las mismas y siguen siendo un actor clave (DALE, 1999; GENTILI, 1997; DE SOUSA SANTOS, 2006), tal como mencionan Tarabini y Bonal (2011), la globalización altera las condiciones en las que se definen el mandato, la capacidad y la gobernanza de los Estados nacionales.¹ En parte porque la definición de las políticas nacionales se realiza en un marco de interrelaciones y flujos que los trascienden, los cuales son muchos más intensos y muchas veces más sutiles que en décadas pasadas. Parte de estas interrelaciones y flujos se hace ahora a partir de mecanismos diversos (DALE, 1999)², que actúan de forma más o menos evidentes en la configuración de las “agendas internacionales” (DALE, 2000), las cuales, a su vez, impactan de forma diferenciada en cada uno de los países. De esta manera, los mecanismos mencionados contribuyen tanto a configurar las agendas como a instalarlas en el centro de las políticas de los distintos Estados (DALE, 2007); proceso que tiene lugar, muy especialmente, a través del papel que juegan actualmente los OI.

Es en este contexto en el que ubicamos el análisis de los discursos de los organismos e instituciones internacionales relacionados sobre lo que se ha llamado DPD. En este artículo interesa especialmente comprender la forma en la que el discurso genera ciertas representaciones sobre los fenómenos, persuaden e inducen a determinadas acciones o políticas. En este sentido, la “confianza en el profesorado” como “motor de los cambios necesarios” es un “recurso” ampliamente empleado por gobiernos y organismos internacionales. Se ha vinculado así, de diversas maneras y desde distintos enfoques, la mejora y la calidad de la educación con el profesorado y su formación; muchas veces estableciendo una relación directa y simplista, entre calidad, formación y los resultados de los estudiantes, con gran frecuencia considerados a partir de puntuaciones derivadas exclusivamente de evaluaciones externas de aprendizaje.

¹ A partir de la obra de Roger Dale de 1989, “The State and Educación Policy”, Tarabini y Bonal definen mandato como aquello a lo que los sistemas educativos deben aspirar, lo deseable y legítimo. Este mandato, como es evidente, se vincula a las condiciones históricas de cada momento y puede, en este sentido, cambiar en función de las circunstancias históricas. Con respecto a la capacidad sostienen que hace referencia a la posibilidad que tiene el Estado de hacer efectivo el mandato; consideran que dicha posibilidad se relaciona con la autonomía y los márgenes que tiene el Estado para cumplir con los objetivos asociados al mandato. Finalmente, la gobernanza “se refiere los procedimientos para conseguir los objetivos deseados, es decir, a los sistemas de gestión de la política educativa” (Tarabini y Bonal, 2011: 239).

² El autor identifica cinco mecanismos: imposición, estandarización, armonización, instalación de interdependencia y diseminación. Para ampliar este tema ver el artículo de Roger Dale (1999).

Con respecto específicamente a la conceptualización sobre el DPD, es preciso reconocer que la misma tiene un origen diverso. Hoy en día, hablar de DPD supone asumir ciertos supuestos de una parte importante de los debates contemporáneos sobre este tema (GARCÍA, 2006; MONARCA, 2006; ALLIUD, 2009; ZEICHNER, 2010; CARDONA, 2011; HERRÁN, 2011; VAILLANT Y MANSO, 2012; AYALA y LUZÓN, 2013; MANSO Y VALLE, 2013; TARDIF, 2013; TIANA, 2013;). Estos ofrecen un marco amplio y sistémico que permiten una mirada desde la complejidad que las prácticas educativas demandan.

De forma sucinta, es posible sostener que la conceptualización de DPD hace referencia a una visión sistémica y dinámica de la formación docente o de la forma en que un sujeto se va “configurando” como un profesional de la enseñanza. Supone una conceptualización que procura superar visiones tecnicistas (MONARCA, 2006, 2009), integrando concepciones reflexivas-críticas. En este sentido, se enumeran a continuación las características que en este artículo se asumen como definidoras del concepto de DPD. Cada una de estas características constituyen las categorías bajo las cuales se realiza el análisis del discurso de los OI sobre DPD, objeto del presente trabajo:

I- *Enfoque sistémico del DPD*. Supone un tratamiento de la temática que contempla: a) la historia y el contexto, b) las condiciones de trabajo, c) la formación inicial, d) la inserción a la docencia, e) la formación continua y f) la evaluación de centros y docentes como dispositivo de empoderamiento profesional; es decir, una gran variedad de políticas o programas de diversos sectores (TERIGI, 2006). Se trata de un eje de análisis transversal que puede contribuir a delimitar el uso del concepto DPD en el desarrollo de las políticas públicas o a alguna dimensión específica del mismo.

II- *Docente como sujeto activo de los cambios*. Esta categoría hace referencia a la ubicación del docente como protagonista de los cambios (BARRIGA y ESPINOSA, 2001). Supone considerar sus saberes y conocimientos como imprescindibles para la generación de cambios y, desde este punto de vista, supone ubicar al docente en un lugar de experto o, cuando menos, la no oposición expertos-docentes. Esta idea es contraria a la ubicación del docente como mero aplicador de los cambios, es decir, cuando se le da un lugar meramente técnico, sin participación interpretativa-creativa-crítica por parte de los mismos. De la misma manera, ser sujeto activo de los cambios es opuesto a ser un mero destinatario de los cambios propuestos; esto sucede cuando los discursos, orales y escritos, y las prácticas orientadas al DPD, se refieren a cambios que se tienen que generar en el docente, pero no a que él sea protagonista de los cambios en el sentido antes mencionado.

III- *Docente como profesional*. En sintonía con el eje anterior, se entiende al docente como profesional cuando se lo contempla como: a) poseedor de un conocimiento teórico-práctico específico, diferenciado al de otros campos de actuación, b) autónomo en

la toma de decisiones vinculadas con su campo de actuación, en un marco de actuación colegiada-institucional, c) implicado activamente en los procesos de definición y toma de decisiones relacionados con las políticas: los planes, los programas y los proyectos educativos y, en sintonía con lo anterior d) poseedor de un saber específico.

IV- *Relación entre los docentes y los ámbitos de producción de conocimientos.* En este trabajo se entiende que se da esta relación cuando el profesorado es ubicado en una relación activa con los ámbitos de producción de los conocimientos que él precisa para su trabajo habitual. De la misma manera, esto supone que el docente es también poseedor de un conocimiento singular que, desde este punto de vista, debería ponerse en juego en esta relación (TERIGI, 2012). La ausencia de esta esta relación se da cuando el docente es ubicado solo como “aplicador” o “consumidor” de los conocimientos necesarios para su trabajo, sin reconocerle ningún papel activo en este vínculo, ni otorgarle valor a los conocimientos que surgen de su propia práctica profesional.

V- *Relación entre los docentes y los ámbitos de producción del currículo.* En este caso, siendo el currículo un organizador del trabajo y la práctica docente, esta categoría hace referencia al papel activo que el profesorado debería tener en su diseño, desarrollo y evaluación para poder hablar de DPD. No parece coherente hacerlo cuando los docentes, como colectivo profesional, no tienen cabida en estos procesos, o se los ubica, tal como se mencionó anteriormente, como meros aplicadores. Lo opuesto a esto sucede cuando se establece una diferenciación explícita o implícita entre los docentes y los expertos-investigadores; es decir, cuando se establece una diferencia explícita o implícita, de tipo jerárquico, entre estos actores, quedando el docente en un lugar de menor jerarquía.

VI- *Relación entre los docentes y su propio desarrollo profesional.* Esta categoría hace referencia al lugar que deben tener los docentes en la definición de los saberes/conocimientos que es necesario contemplar en su mismo desarrollo profesional; como así también al papel que deben asumir en el mismo. Al igual que en los casos anteriores, la participación activa de los docentes debe contemplar también el ámbito de su misma formación como sucede en las demás profesiones. No parece lógico que si los docentes son profesionales, no participen activamente en esta instancia, como tampoco parece lógico que no se contemple en los formadores de formadores su conocimiento y experiencia profesional en el campo profesional para el que forman (MONARCA, 2006).

VII- *Visión institucional del trabajo docente.* En este caso se hace referencia a la ubicación institucional del trabajo docente en su red de significados y prácticas; en un marco de trabajo colegiado. La literatura ha mostrado la importancia de contemplar esta dimensión del trabajo docente en el marco de las políticas orientadas al DPD, entendiendo que tanto el DPD, como cualquier propuesta de cambio educativo, tiene lugar en un contexto institucional que es necesario contemplar (GARCÍA, 2006; CARDONA, 2011).

En este sentido, esta dimensión debería verse reflejada tanto en las propuestas de Formación Docente Inicial como en la Continua. De la misma manera, se debería ver reflejada en las condiciones del trabajo docente, en la dimensión organizativa de los centros educativos (existencia de órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente, tiempos específicos dentro de la jornada laboral para el trabajo colegiado, etc.).

VIII- *Visión histórico-social del trabajo docente*. Este eje de análisis hace referencia al trabajo docente como un campo teórico-práctico que no puede interpretarse al margen de las condiciones históricas y sociales que le han ido dando forma como práctica profesional (GOODSON, 2010; TERIGI, 2012). En este sentido, como analizador de las políticas orientadas al DPD, este eje focaliza la mirada en la contextualización histórica y social de las mismas, es decir, en su conexión con las condiciones que contribuyen a su concreción. Lo opuesto a esto sucede cuando se trata de “préstamos”, “copias” o “imitaciones” de políticas o de planes, programas o acciones específicas que se han implementado en otros contextos con supuesto “éxito”, sin atender a las características históricas, sociales y culturales que configuran la propia realidad donde se quiere desarrollar las políticas y las necesidades derivadas de las mismas.

Explicitado el marco teórico y el contexto más amplio donde ubicamos la temática, el objetivo del artículo es mostrar los resultados que se han obtenido al analizar los discursos relacionados con el DPD de organismos e instituciones de carácter internacional. En este caso se han tomado para el análisis 39 textos-documentos de: a) UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), b) OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), c) OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) y d) PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe). En el contexto de globalización mencionado, el análisis del discurso de estos organismos e instituciones puede ayudar a comprender, a su vez, los discursos y las políticas que se desarrollan en los distintos países y regiones. Por otra parte, puede ayudar a identificar tendencias y singularidades, tanto de los organismos como de los procesos que son implementados a nivel de los Estados o regiones.

2. MÉTODO

Se asumen aquí los aportes de la perspectiva de análisis crítico del discurso (ACD) en lo que se refiere a dirigir la atención a los aspectos subyacentes del texto, en cuanto a la dimensión ideológica, a las posibles relaciones de poder que se reflejan en el mismo y a cómo éstas influyen en la configuración de la realidad (VAN DIJK, 1999). Se entiende que el discurso es una práctica social y, desde los supuestos del ACD, que “el lenguaje no puede ser considerado neutral, debido a que está atrapado en formaciones políticas, sociales, raciales, económicas, religiosas y culturales” (ROGERS, 2009: 46-47). De la

misma manera, se asume que el análisis textual, tal como se ha realizado para obtener los resultados que aquí se presentan, es solo “una parte del análisis crítico del discurso” (PINI, 2009: 30). Dada la temática escogida, el ACD, tal como sostiene la autora recién mencionada, es especialmente útil para “transparentar ideología y relaciones de poder en la construcción de discursos hegemónicos” (PINI, 2009: 31).

2.1. Procedimientos

Como se ha explicado, se han analizado 39 documentos de los organismos e instituciones internacionales mencionadas. Corresponden a todos los documentos relacionados con el DPD producidos por estos desde el año 2005 al 2012: Ocho de la UNESCO, siete de la OCDE, doce de la OEI y doce de PREAL³.

Para realizar el análisis de los discursos, en este caso entendidos como los textos escritos producidos por los organismos e instituciones internacionales, se han empleado las categorías de análisis que se han detallado en el apartado anterior. Estas categorías, tal como sostiene Di Virgilio (2008), otorgan cierta direccionalidad a los procesos de análisis de los textos abordados. En este caso, fueron aplicadas analíticamente a cada texto, contemplando cuatro posibles variaciones:

- Sí: cuando el texto refleja de forma evidente el significado de la categoría.
- En parte: cuando el texto refleja lo comprendido en la definición de la categoría aunque no totalmente, lo hace en alguna parte del texto, pero podría también contener significados distintos o no totalmente iguales a la definición dada a la categoría.
- No: cuando el texto evidencia la ausencia total de lo definido en la categoría.
- No aplica: cuando el tipo del documento o su contenido impide aplicar la categoría de análisis.

Finalmente, cabe mencionar que se han asumido ciertos supuestos del análisis de contenido. Tal como se explica en el apartado anterior, el análisis de los textos se realiza desde una lógica deductiva, a partir de la elaboración previa de las categorías mencionadas y su posterior aplicación al análisis de los documentos. Dichas categorías se basan en los supuestos teóricos asumidos de antemano en relación a la temática en cuestión, los cuales han sido explicitados anteriormente.

Con el fin de facilitar el acceso a los resultados que genera la «operación» de aplicar dichas categorías a cada uno de los 39 documentos, se ha procedido a cuantificarlas, de

³ Es preciso aclarar que el autor de los documentos no es en todos los casos la propia organización, sino que en algunas ocasiones estas han encargado a otras instancias o personas la elaboración del mismo. En cualquier caso, han sido considerados bajo la institución que lo encarga y analizados en ese sentido.

acuerdo con las cuatro posibles variaciones señaladas en el párrafo anterior. Se entiende que dicha cuantificación, aunque supone una simplificación del complejo proceso de análisis del discurso, contribuye a visualizar de una forma sencilla las principales concepciones y tendencias de los organismos e instituciones analizadas.

3. RESULTADOS

Abordados los 39 textos a partir de las categorías de analíticas se obtienen los resultados que se ofrecen en la Tabla 1, la cual permite obtener una primera aproximación a la temática analizada.

Tabla 1. Resultados globales

<i>Ítem</i>	<i>Categorías de análisis</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>
1	Enfoque sistémico del DPD	6	15	15	3
2	Docente como sujeto activo de los cambios	7	23	6	3
3	Docente como profesional	12	8	14	5
4	Relación entre los docentes y los ámbitos de producción de conocimientos	4	7	24	4
5	Relación entre los docentes y los ámbitos de producción del currículo	1	9	26	3
6	Relación de los docentes con su propio desarrollo profesional	3	22	11	3
7	Visión institucional del trabajo docente	7	18	10	4
8	Visión histórico-social del trabajo docente	1	8	28	2

Fuente: Elaboración propia Leyenda: A=sí, B=en parte, C=no, D= no aplica

En la tabla se presenta el análisis de las categorías de la totalidad de los documentos abordados, por tanto, es preciso aclarar que la singularidad de los organismos no queda reflejada. Antes de avanzar en el detalle de las categorías, es preciso resaltar que en algunas de ellas se aprecia una presencia ambigua o parcial en los documentos. Por otra parte, el análisis no permite definir, en términos generales, tendencias claras y evidentes en relación a las categorías contempladas. Esto nos permite anticipar el hibridismo (EDWARDS, 2014; DÍAS, 2015), como rasgo que caracteriza al discurso de los organismos abordados, como así también hablar de procesos de «bricolage» en su propia confección (BALL, 2002).

Con respecto al primer aspecto analizado en los textos, es decir, si ofrecen un *enfoque sistémico* o no del DPD, solo el 15% de ellos lo hace de la manera evidente, aunque hay otro 38% de los textos que se aproximan a esta conceptualización. De la misma manera, otro 38% de los textos no ofrecen un abordaje sistémico del desarrollo profesional docente, sino que se refieren a él de manera acotada y limitada. En este caso, no se aprecian diferencias significativas entre los organismos analizados.

En cuanto a si se considera al *docente como sujeto activo de los cambios*, es decir, como protagonista de los mismos; tal como se puede apreciar en la tabla I, el 18% de los textos sí lo hace, frente al 15% que no lo hace y el 59% que lo hace parcialmente. De estos últimos, el 43% de los textos ha sido publicado por la OEI, el 26% por el PREAL, el 17% por la UNESCO y el 14% por la OCDE. En este sentido, al menos en parte, la mayoría de los textos intenta ubicar al docente en relación al cambio y mejora educativa más allá de un lugar meramente técnico, aunque solo dos de los textos analizados (5%) lo hace de esta manera de forma explícita. Sin embargo, sí se ha apreciado que el 43,5% de los documentos aborda de forma evidente la temática del cambio centrándola en el docente como destinatario de los mismos, es decir, que es él, como sujeto, el objeto de los cambios sugeridos; y otro 38,5% lo hace parcialmente, mientras que solo el 10% no lo hace.

En relación al tercer ítem analizado, el *docente como profesional*, solo el 31% de los textos promueve, ya sea de forma explícita o implícita esta concepción, tal como ha sido definida en este artículo, y otro 20% solo se aproxima en parte. Por otro lado, un 36% de los textos ofrecen una idea de profesional docente muy distinta a la explicada en las páginas anteriores. Es importante aclarar que, existen algunas diferencias significativas en los textos de los organismos e instituciones analizados. De esta manera, de los textos que se aproximan con mayor claridad a la idea de profesional docente antes explicada, el 67% de ellos son textos producidos por la OEI y el PREAL, y el 33% restante por la OCDE y UNESCO.

Con respecto a la cuarta categoría analizada, la *relación entre los docentes y los ámbitos de producción de conocimientos*, solo el 10% de los textos la contempla de forma evidente y otro 18% la contempla parcialmente, frente al 61% que no lo hace. En este caso se evidencia una tendencia más o menos extendida en cuanto a los abordajes que hacen los organismos analizados con respecto a este aspecto. Aunque es necesario destacar, en contra de esta tendencia, que el 75% de los textos de la OEI contemplan la relación entre el docente y los ámbitos de producción de conocimientos.

Algo similar sucede con la siguiente categoría: *relación entre los docentes y los ámbitos de producción del currículo*. En este caso, solo el 2,5% aborda esta relación y un 23% lo hacen parcialmente. Una vez más, la tendencia es muy evidente, cuando se hace referencia al DPD, los supuestos profesionales de la educación, los docentes, quedan alejados de los ámbitos donde se define el currículo. La situación es similar en todos los organismos, aunque de aquellos textos que lo abordan parcialmente, el 89% corresponden a dos organismos: UNESCO y OEI.

Con respecto a la *relación de los docentes con su propio desarrollo profesional*, solo se contempla de forma evidente y clara en el 7,7% de los documentos analizados, todos de la misma institución (OEI), aunque en un 56% de los textos se aborda en parte. De

estos últimos textos donde esta relación se aborda parcialmente, a excepción de la OCDE que sólo tiene dos textos, el resto de instituciones tiene un número más o menos similar: 8 de la OEI y 6 de UNESCO y PREAL.

En cuanto a la *visión institucional del trabajo docente*, la mayoría de los textos analizados tiene un abordaje en el que este aspecto no se contempla o se hace de forma parcial y poco evidente; solo el 18% de los textos contempla de forma explícita y evidente al docente de forma institucional. Estos últimos textos pertenecen a la OEI, el 43%, y al PREAL, 57%.

Con respecto a la *visión histórico-social del trabajo docente* que ofrecen los textos analizados, solo uno de ellos (2,5%) la incorpora de forma evidente y clara, mientras que el 20% la incluye solo en parte. En este caso existen escasas diferencias entre las diferentes instituciones.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El análisis de los textos de los organismos e instituciones internacionales refleja cómo, desde diversas concepciones y prácticas, el trabajo docente o su desarrollo profesional, se pone muy especialmente en evidencia en los debates y discursos en determinados momentos en los que se quieren iniciar o justificar cambios diversos en el sistema educativo. Desde este punto de vista, se puede afirmar que asistimos en la actualidad a un «nuevo intento» de ubicar la temática de DPD en primer plano. En este sentido, a través de los documentos analizados se puede apreciar cómo, una vez más, el docente es «puesto en foco», es decir, el discurso de los OI dirigen la atención hacia este actor del sistema educativo, algo que no es nuevo.

Este esfuerzo por instalar la temática del DPD en la Agenda Educativa supranacional queda constatado en los 39 documentos analizados. En términos generales, se puede afirmar que los discursos suelen estar caracterizados por abordar aspectos acotados del DPD reflejando, en ocasiones, concepciones contrarias a la conceptualización sobre DPD ofrecida en este trabajo junto con otras que se aproximan a las mismas. De esta manera, en los documentos analizados muchas veces pueden apreciarse tendencias profundamente profesionalizantes, en el sentido dado en esta páginas, con otras tecnocráticas y desprofesionalizantes (ANDERSON, 2013).

Hay que destacar que, aunque existen ciertas tendencias o características comunes si analizamos los 39 documentos como un todo, también se aprecian tonalidades o diferencias importantes, no solo entre los organismos o instituciones analizadas, sino también, en ocasiones, entre documentos de un mismo organismo o institución. En este sentido los discursos suelen quedar articulados como un verdadero «proceso de bricolaje» (BALL,

2002), según el cual, en el actual contexto de globalización, “se toman en préstamo y se copian trozos y fragmentos de ideas de cualquier parte, extrayendo y corrigiendo enfoques probados en alguna parte; canibalizando teorías, investigaciones, tendencias y modas, y muy frecuentemente dando vueltas por ahí a la pesca de cualquier cosa que tenga la apariencia de poder funcionar” (p. 121).

Este «hibridismo discursivo» configura la tendencia de los OI en lo que respecta a los documentos sobre el DPD, en la que, sin embargo, hay dos aspectos que deben ser mencionados. Por un lado, aquellas concepciones o imágenes que ubican al docente como «responsable del funcionamiento del sistema educativo», ya sea para hacer referencia a los malos resultados que se obtienen o a su transformación y mejora (NÓVOA, 2009). De esta manera, estos discursos refuerzan una forma de ver el trabajo docente fuera de otras acciones complementarias o transversales imprescindibles para el funcionamiento de los sistemas educativos, generando una idea ingenua del cambio y mejora educativa, en donde no se contemplan otras dimensiones clave para que este tenga lugar. Estos discursos terminan ofreciendo una visión claramente marcada por una racionalidad técnica (MONARCA, 2009), en ocasiones adornada por una nueva retórica que incorpora conceptos o perspectivas supuestamente novedosas. Desde este punto de vista, aunque podamos centrarnos en aspectos específicos, debe quedar claro que el DPD, el trabajo docente en general y, algo asociado a él, la enseñanza, la educación en general, no depende en exclusiva del docente, razón por la cual se hace necesario enmarcarlo en políticas sectoriales diversas. Esta mirada «culpabilizadora» que ofrecen de forma más o menos evidente, en mayor o menor medida, casi la mitad de los documentos analizados, tiene un efecto opuesto al de la profesionalización del docente y, en cualquier de los casos, pone en duda todo el sistema relacionado con su formación inicial y continua, con la inserción profesional, con la carrera docente, etc.

Por otro lado, es preciso resaltar que ciertas características de los discursos sobre DPD o ciertas formas de construirlo, curiosamente, dejan fuera a los docentes (TERIGI, 2012). En estos casos, el discurso es construido desde un supuesto lugar experto en el que el docente solo es objeto del análisis y no sujeto del mismo (BARRIGA y ESPINOSA, 2001). Este hecho, nuevamente, atenta contra la idea de profesional y de desarrollo profesional que ha defendido este trabajo. Posiblemente, en ningún otro campo profesional existe esta fractura, donde el que habla supuestamente como experto del desarrollo de una profesión es una profesional que no pertenece a la misma.

Por último, parece relevante aportar una visión específica que surge del cruce de 4 de las categorías empleadas en el análisis y que en estas páginas se han considerado esenciales para conceptualizar y comprender el DPD; son las que corresponden a los ítems 2, 3, 4 y 5 (Tabla 1). Desde el punto de vista de este artículo, estas categorías dan cuenta del lugar que ocupa el docente en los discursos sobre el DPD y ponen en cuestión aspectos

sin los cuales su propia conceptualización se ve significativamente empobrecida, al igual que las políticas y acciones que bajo estos supuestos se promueven. El análisis realizado refleja una frecuencia concentrada en respuestas que no valoran estos aspectos:

- a) Los textos de los distintos organismos e instituciones internacionales que ofrecen de forma clara y evidente la idea de profesional equivalente a la definición que se ha ofrecido en estas páginas van del 25 al 33% y un 36% de los casos se apartan totalmente de esta concepción. Por tanto, la idea de profesional que una parte importante de los textos transmite es más bien ambigua o va en contra de la idea asumida en el marco teórico del presente trabajo: a) poseedor de un conocimiento teórico-práctica específico, diferenciado al de otros campos de actuación, b) autónomo en las toma de decisiones vinculadas con su campo de actuación, en un marco de actuación colegiada, c) implicado activamente en los procesos de definición y toma de decisiones relacionados con las políticas, los planes, los programas y los proyectos educativos.
- b) Por otra parte, otra de las tendencias más o menos generalizadas, que complementa la idea anterior, es la que se refiere a la consideración del docente en relación a los campos de producción de conocimientos. En este caso, solo el 10% de los textos la aborda de forma más o menos evidente y otro 18% lo hace parcialmente. En cambio, el 56% de los textos no hace referencia a este aspecto. Hay que señalar que hay algunas diferencias importantes entre las entidades escogidas, de ellas, es de señalar que un 25% de los textos de la OEI hace referencia de forma evidente a este aspecto y algunos de sus textos cuestionan de forma clara el tratamiento que se suele hacer en este sentido, junto con un 17% que lo hace de forma parcial. También es de resaltar que un 50% de los textos de la UNESCO aborda parcialmente este aspecto.
- c) Con respecto al tratamiento de la relación entre los docentes y los ámbitos de producción del currículum, sucede algo muy similar al caso anterior. Solo un texto (2,5%) aborda esta relación de forma clara y evidente, y otro 23% lo hace parcialmente. En cambio, un 67% de los textos no hace referencia a este aspecto. No hay diferencias relevantes entre los distintos organismos e instituciones escogidas.
- d) Finalmente, en esta misma línea, solo un 18% de los textos ubica al docente de forma evidente y clara como protagonista de los cambios, considerando sus saberes y conocimientos como imprescindibles para la generación de los mismos; aunque también hay que señalar que el 59% de los textos lo hace parcialmente.

Es posible afirmar que la tendencia general de los textos aquí analizados que abordan el DPD, ofrecen una visión limitada del mismo. Su abordaje es más bien parcial o específico y la idea de profesional que se ofrece es más bien débil, con escasos o ningún vínculo con los ámbitos de producción de conocimientos y del currículo.

5. CONCLUSIONES

Finalizando el trabajo y antes de avanzar en algunas conclusiones relevantes del estudio, es preciso reconocer algunas limitaciones del mismo. En este sentido, es necesario advertir que no es posible derivar conclusiones lineales a partir de las categorías empleadas. La complejidad de las categorías contempladas en el análisis obliga a mantener cautelas en cuanto a conclusiones apresuradas que simplifiquen la “realidad estudiada”. En este sentido, ni los textos ni los organismos pueden ser catalogados tomando como referencia únicamente las categorías de análisis aquí ofrecidas. Para poder hacerlo, se precisa un análisis de mayor complejidad que el ofrecido en estas páginas, que establezca comparaciones entre categorías y que contemple, de la misma manera, otras variables y otros métodos de indagación o de conocimiento de las realidades objeto de estudio. Junto con ello, es necesario reconocer que, dentro de esta misma perspectiva metodológica, hubiese enriquecido el trabajo, la posibilidad de realizar diversos tipos de triangulaciones, muy especialmente de investigadores y de fuentes.

Reconocidas estas limitaciones, sí se pueden ofrecer algunas conclusiones dentro del objeto que ha quedado delimitado a partir del marco teórico, los organismos-instituciones, los textos y la metodología escogida. De esta manera y en este marco, sí es posible arribar a algunas conclusiones con respecto a los discursos que circulan sobre el DPD.

Se puede sostener que del análisis de los textos no se desprende un perfil cerrado y claro de los organismos e instituciones internacionales escogidas. Salvo en algunas categorías concretas, en la mayoría de los casos, las categorías contempladas aparecen parcialmente reflejadas en los documentos. Eso significa que, mayoritariamente, no tienen un perfil totalmente definido en una u otra dirección en cuanto a sus discursos sobre el DPD. Por otra parte, puede darse el caso de que unos mismos textos, de un mismo organismo, asuman rasgos diferenciados, en ocasiones puede que, incluso, sean significativamente diferentes.

Los aspectos que se han resaltado invitan a pensar en que a los discursos que generan los OI aún les queda un largo camino en lo que se refiere a otorgar un estatus epistemológico acorde a la producción académica sobre la temática del DPD. Ciertamente es que no se puede establecer una barrera rígida entre la producción académica y los textos

producidos por las entidades analizadas, hay cruces evidentes entre ellos; sin embargo no son todos los posibles, ni todas las entidades lo hacen con la misma intensidad.

El hibridismo que caracteriza a los documentos de los organismos e instituciones internacionales analizados muy posiblemente tenga que ver con las propias dinámicas de estas entidades junto con los objetivos y finalidades que las mismas tienen y el conjunto de intereses que a ellos se asocian, aspectos que aquí no se han abordado.

Sin duda existen diferencias entre los organismos e instituciones internacionales que podrían sugerir nuevos estudios que las contemplen, sin embargo, se puede afirmar que, más allá de estas diferencias, hay un aspecto que sigue sin abordarse con claridad ni con la contundencia que la literatura sobre la temática sugeriría, la que se refiere a la misma concepción de docente como profesional de la educación como eje central de cualquier conceptualización relacionada con el DPD. Al igual que sucede en otros campos profesionales, es preciso que los discursos se hagan desde los docentes y no solamente para ellos, el lugar que los docentes ocupan como agentes activos de los debates y de la configuración de los discursos sobre su propia profesionalidad, es ya un posicionamiento con respecto al abordaje del DPD.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLIAUD, A. (2009): La formación de los docentes, en C. ROMERO (Comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria*, pp. 117-136 (Buenos Aires, Noveduc).
- ANDERSON, G. (2013): Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente, en M. POGGI (Coord.), *Políticas Docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*, pp. 73-120 (Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco).
- APPLE, M. (1997): *Teoría crítica y educación* (Buenos Aires, Miño y Dávila).
- AYALA, A. y LUZÓN, A. (2013): Presentación: Retos y desafíos de la formación del profesorado en el siglo XXI, Una visión comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, pp. 9-17.
- BALL, S. (2002): Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas, en N. NARODOWSKI, M. NORES y M. ANDRADA (Comps.), *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*, pp. 103-128 (Buenos Aires, Granica).
- BALL, S. (2011): Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas, *Propuesta Educativa*, 36, pp. 25-34.
- BALL, S. (2013): Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa, *Pedagogía y Saberes*, 38, pp. 103-113.

- BALL, S. y YOUDELL, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Informe preliminar para el V Congreso Mundial de la Internacional de la Educación. Londres: Universidad de Londres. Instituto de Educación.
- BARRIGA, A. y ESPINOSA, C. (2001): El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de educación*, 25, pp. 17-42.
- CARDONA, J. (2011): El centro de Secundaria como ecosistema de formación permanente del profesorado, en A. MEDINA, A. DE LA HERRÁN y C. SÁNCHEZ (Coords.), *Formación pedagógica y práctica del profesorado*, pp. 1-29 (Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces).
- CERNY, P. G. (1997): Paradoxes of the Competition State: the dynamic of political globalization, *Government and Opposition*, 32, pp. 251-271.
- DALE, R. (1999): Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms, *Journal of Education Policy*, 14(1), pp. 1-17.
- DALE, R. (2000): Globalization and education: Demonstrating a “common world educational culture” or locating a “globally structured educational agenda”?, *Educational Theory*, 50(4), pp. 427-448.
- DALE, R. (2007): Los efectos de la globalización en la política nacional: Un análisis de los mecanismos, en X. BONAL, A. TARABINI y A. VERGER (Comps.), *Globalización y educación. Textos Fundamentales*, pp. 87- 114 (Buenos Aires, Miño y Dávila).
- DE SOUSA SANTOS, B. (2006): *Reinventar la democracia. Reinventar el estado* (Buenos Aires, CLACSO). Extraído de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/se/20100613090848/reinventar.pdf>
- DIAS, R. E. (2015): La práctica en las políticas curriculares iberoamericanas para la formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), pp. 443-459.
- DI VIRGILIO, M^a. M. (2008): *El proceso de análisis en la investigación cualitativa: fases y herramientas para su desarrollo. Documento de Cátedra n° 54* (Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. Cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación Social).
- EDWARDS, Jr. D. B. (2014): ¿Cómo analizar la influencia de los actores e ideas internacionales en la formación de políticas educativas nacionales? Una propuesta de un marco de análisis y su aplicación a un caso de El Salvador, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(12), pp. 1-34. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n12.2014>.
- GARCÍA, F. (2006): Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales, en J. M. ESCUDERO y A. L. GÓMEZ (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, pp. 269-309 (Barcelona, Octaedro).

- GENTILI, P. (1997): Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías, en P. GENTILI (Comp.), *Cultura, política y currículo*, pp. 111-144 (Buenos Aires, Losada).
- GIMENO, J. (1998): *Poderes inestables en educación* (Madrid, Morata).
- GOODSON, I. (2010): Teorías del cambio educativo y los contextos históricos, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), pp. 1139-1145.
- GREK, S. (2010): International Organisations and the Shared Construction of Policy 'Problems': problematisation and change in education governance in Europe, *European Educational Research Journal*, 9(3), pp. 396-406.
- HERRÁN, A. de la (2011): ¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica?, en A. MEDINA, A. de la HERRÁN y C. SÁNCHEZ (Coords.) *Formación pedagógica y práctica del profesorado*, pp. 117-152 (Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces).
- LE GRAND, J. (1991): Quasi-Markets and Social Policy, *The Economic Journal*, 101(408), pp. 1256-1267
- LE GRAND, J. y BARTLETT, W. (Eds.) (1993): *Quasi-markets and social policy* (Oxford, Palgrave Macmillan).
- MANSO, J. y VALLE, J. (2013): La formación inicial del profesorado de secundaria en la unión europea, *Revista Española de Educación Comparada*, 22, pp. 165-184.
- MARCELO, C. (2011): La evaluación del desarrollo profesional docente, en C. MARCELO (Coord.), *Evaluación del desarrollo profesional docente*, pp. 11-21 (Barcelona, Editorial Davinci).
- MONARCA, H. (2006): La construcción del pensamiento didáctico en los profesores de educación secundaria. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- MONARCA, H. (2009): *Los fines en educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico* (Madrid, Narcea).
- NÓVOA, A. (2009): Para una formación de profesores construida dentro de la profesión, *Revista de Educación*, 350, pp. 203-218.
- PINI, M. (2009): Estudios Críticos del discurso y educación. Exploraciones sobre un campo transversal, en M. PINI (Comp.), *Discurso y educación* (San Martín, Argentina, UNSAM EDITA), pp. 27-41.
- ROGERS, R. (2009): Análisis crítico del discurso en la investigación educativa, en M. PINI (Comp.), *Discurso y educación* (San Martín, Argentina, UNSAM EDITA), pp. 43-75.
- RUTKOWSKI, D. (2007): Converging us softly: how intergovernmental organizations promote neoliberal educational policy, *Critical Studies in Education*, 48(2), pp. 229-247.
- TARABINI, A. y BONAL, X. (2011): Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio, *Revista de Educación*, 355, pp. 235-255.

- TARDIF, M. (2013): El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro, en M. POGGI (Coord.), *Políticas Docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*, pp. 19-44 (Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco).
- TERIGI, F. (2006): *Tres problemas para las políticas docentes* (Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires).
- TERIGI, F. (2012): *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: Documento básico* (Buenos Aires, Santillana).
- TIANA, A. (2013): Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: Una reforma incompleta, *Revista Española de Educación Comparada*, 22, pp. 39-58.
- VAILLANT, D. y MANSO, J. (2012): Tendencias en la formación inicial docente, *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), pp. 11-30.
- VAN DIJK, T. (1999): El análisis crítico del discurso, *Anthropos*, 186, pp. 23-36.
- ZEICHNER, K. (2010): Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), pp. 123-149.

PROFESIOGRAFÍA

Héctor A. Monarca

Es Doctor por la Universidad Complutense de Madrid, Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y Profesor para la Enseñanza Primaria. Incorporado profesionalmente a la enseñanza desde 1989. Actualmente es Profesor del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación la Universidad Autónoma y Secretario Académico del mismo. Da docencia en el Máster de Calidad y Mejora de la Educación del Departamento, en el Másteres en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, modalidad Orientación Educativa y en Grado de Educación Primaria. Es miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES). Es Funcionario en excedencia de la especialidad Orientación Educativa del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid. Ha sido asesor para el diseño y desarrollo de proyectos sociales y educativos a nivel gubernamental y no gubernamental en Argentina y España; entre otros, en el Ministerio de Educación de la República Argentina. Tiene experiencia docente en primaria, secundaria y universidad. Autor de numerosos documentos, informes y artículos relacionados con la educación. Participa y ha participado en diversos proyectos de investigación (ver anexo). Sus líneas preferentes de investigación se centran en las políticas

educativas, las evaluaciones externas el desarrollo profesional docente, la educación inclusiva (configuración de trayectorias escolares). **Datos de contacto:** Email: hector.monarca@uam.es

Jesús Manso Ayuso

Diplomado en Magisterio en la especialidad de Educación Especial [en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM, 2006)] y licenciado en Psicopedagogía (UAM, 2008). En estos estudios destacan como principales reconocimientos académicos la obtención de la Beca de Excelencia de la Comunidad de Madrid y el Premio Nacional a la Excelencia en el Rendimiento Académico Universitario otorgado por el Ministerio de Educación. Tiene un Máster de Mejora y Calidad de la Educación (Itinerario: Experto en Docencia Universitaria) realizado con la Ayuda al Programa de Estudios de Postgrado de la UAM (2009) y es Doctor Europeo en Educación por la UAM (2012) por la tesis titulada La Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: análisis y valoración del modelo de la LOE. Dirigida por los Doctores Elena Martín Ortega y Javier M. Valle y realizada gracias a la obtención de la Ayuda de Formación del Profesorado Universitario (FPU) otorgada por el Ministerio de Educación. Actualmente, es Coordinador de Áreas del Grupo de Investigación sobre Política Educativa Supranacional (GIPES). Sus principales líneas de investigación se centran en el estudio de políticas educativas, educación comparada e internacional y, como aspectos más concreto, el profesorado y su formación. **Datos de contacto:** Email: jesu.manso@uam.es

Fecha de recepción: 6 de septiembre de 2015.

Fecha de aceptación: 28 de diciembre de 2015.