

# POSICIONES SOBRE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN EL DISCURSO DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES\*

HÉCTOR MONARCA / ALBERTO MERA-CLAVIJO / GABRIEL ÁLVAREZ-LÓPEZ / JORGE M. GOROSTIAGA

## Resumen:

Este artículo analiza los discursos, a través de sus documentos, sobre profesionalización docente de tres organismos internacionales: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-Unesco y Banco Interamericano de Desarrollo. El objetivo fue identificar sus posiciones explícitas e implícitas en esta temática, entendiendo que sus discursos, políticas y prácticas de profesionalización docente forman parte de los procesos de producción de lo social en general y del campo educativo en particular. Se realizó un análisis de contenido de los documentos seleccionados desde una aproximación crítica al discurso. Los resultados muestran que predomina una posición híbrida respecto de la profesionalización, aunque mayormente caracterizada por la gestión del profesorado-escuela. Las conclusiones invitan a pensar sobre el hibridismo como rasgo predominante de los documentos orientados a la política y dirigidos a múltiples audiencias y contextos.

## Abstract:

This article analyzes the statements, expressed through their documents, on teacher professionalization of three international organizations: the Organization of Ibero-American States for Education, Science and Culture; the Organization of Ibero-American States for Education, Science and Culture-Unesco and the Inter American Development Bank. The purpose was to identify their explicit and implicit stances on this issue, in the understanding that their discourses, policies and practices of teacher professionalization are part of the processes of production of the social in general and particularly of the educational field. A content analysis of the selected documents was carried out from a critical point of view to the discourse. The results show that a hybrid position on professionalization prevails, although mostly characterized by a teacher-school managerial approach. The conclusions invite us to consider hybridism as a predominant feature of policy-oriented documents addressed to multiple audiences and contexts.

**Palabras clave:** profesionalización docente; organismos internacionales; discursos; América Latina.

**Keywords:** teacher professionalization; international organizations; discourses; Latin America.

---

Héctor Monarca: profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Pedagogía. Madrid, España. CE: hector.monarca@uam.es / <https://orcid.org/0000-0001-7749-0878>

Alberto Mera Clavijo: profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Departamento de Posgrado, Facultad de Educación. Bogotá D.C., Colombia. CE: amera@pedagogica.edu.co / <https://orcid.org/0000-0002-1507-012X>

Gabriel Álvarez López: profesor-investigador de la Universidad de Salamanca, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Salamanca, España. CE: gabal@usal.es / <https://orcid.org/0000-0003-0642-8588>

Jorge M. Gorostiaga: profesor-investigador de la Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades, Laboratorio de Investigaciones en Ciencias Humanas-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina. CE: jgorosti@unsam.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-5766-1593>

## Introducción

La profesionalización docente es un tema que se ha ido instalando en el campo educativo a partir de un largo proceso cuyo origen podemos ubicar en 1980 (Densmore, 1990; Labaree, 1999; Mattingly, 1990; Ozga y Lawn, 1981; Popkewitz, 1994), coincidente con importantes procesos de reforma promovidos a partir de los postulados neoliberales que se estaban volviendo dominantes desde finales de la década anterior en Reino Unido y Estados Unidos.

Sin embargo, para comprender lo que esta temática supone en la discusión del campo educativo actual, sugerimos un abordaje que considere tres aspectos: *a)* el que se refiere a su sentido, su semántica, su dimensión simbólica: el tipo de praxis social que queda enmarcada-delimitada bajo esta categoría y las características que la definen; *b)* el proceso por el que su sentido es configurado, haciendo alusión a las disputas simbólicas que tienen lugar en su seno; *c)* la misma praxis social que se despliega bajo esta categoría. En los tres casos se “ponen en juego” las posiciones de poder de los actores<sup>1</sup> y las instituciones que forman parte del campo social y educativo, en general, claramente diferenciadas y desiguales. En este sentido, la manera en la que los actores y las instituciones se ubican y son ubicados en los discursos, políticas y prácticas profesionalizantes nos muestra cómo lo social y el campo educativo es (re)producido y las posibles disputas que se dan en estos procesos.

Esto significa que su aproximación actual es el producto de las disputas históricas relacionadas con las formas de ver y entender, no solo la profesionalización, sino el campo educativo y el mundo social en general (Bourdieu, 2014). Lo cierto es que hoy en día existe una *cierta mirada naturalizada* de la temática en cuestión que no atiende al proceso de discusión antes mencionado, tratando la “profesionalización docente” como si fuera un “objeto” neutro y consensuado (Monarca, 2021), en el que las posiciones de poder diferenciadas de los sujetos y de las instituciones en la forma y tipo de “ubicación-colocación” posible en los discursos, políticas y prácticas profesionalizantes quedan invisibilizados.

Esta visión hegemónica naturalizada asume dos aspectos de la “profesionalización” que es preciso destacar. Uno, asociado a los actores que quedan comprendidos bajo esta categoría: en este caso, como algo referido exclusiva o principalmente a determinados docentes, en general dedicados a la educación infantil, primaria y secundaria, pero no a los universitarios.

De manera similar, es preciso destacar que tampoco se suele usar el término “profesionalización” para otros actores del campo educativo: investigadores, asesores-técnicos de política, etcétera, para quienes se suele reservar el de “expertos”. Vinculado con lo anterior, el otro aspecto se refiere a la posición de los actores-instituciones en las praxis profesionalizantes: quiénes hablan, conceptualizan, definen, discuten acerca de estas; quiénes desarrollan estas praxis; quiénes son los que “profesionalizan” y quiénes los “profesionalizados” o “profesionalizables”.

Estos dos aspectos que incluimos en la discusión contribuyen a poner en evidencia las estructuras estructurantes del campo educativo: fragmentaciones y jerarquizaciones; las relaciones y posiciones de poder que lo configuran; los procesos de delimitación, demarcación y diferenciación de los actores y praxis dentro del campo educativo. En este tema concreto, paradójicamente, actuando a modo de “autorización” para que unos determinados actores –a los que no se les aplica esta categoría– hablen, definan, decidan acerca de la profesionalización: sus políticas, sus prácticas, sus sentidos y profesionalicen a otros actores.

Esta cuestión va más allá de la temática específica que aquí se aborda, en tanto se refiere a la fragmentación, diferenciación y jerarquización como rasgo estructural y estructurante del campo educativo. En este sentido, al igual que sucede con muchas otras temáticas, el profesionalismo es un marco que regula-ordena las discusiones en torno a ciertos aspectos del campo educativo: la escuela, la enseñanza y los docentes. Ordena-prescribe, desde la fuerza que dan las posiciones de poder diferenciadas dentro del campo educativo, lo que la educación, la escuela, la enseñanza, el profesorado son y lo que deben ser y hacer.

En este artículo se presenta un estudio sobre los discursos profesionalizantes de tres organismos internacionales (OI): la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la Unesco y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) a través del análisis de sus documentos que han abordado esta temática. El objetivo del estudio fue identificar las posiciones explícitas e implícitas de los OI seleccionados con respecto a la profesionalización docente, entendiendo que sus discursos, políticas y prácticas forman parte de los procesos de producción-configuración de lo social en general y del campo educativo en particular. Para ello, se ofrece a continuación una conceptualización acerca

de estas posiciones que pone en relación la profesionalización con el campo educativo y lo social como contextos de comprensión más amplios. Junto con lo anterior, se mencionan algunos antecedentes específicos relacionados con estudios similares al que aquí se presenta. En los siguientes apartados se explica la aproximación metodológica, se exponen los resultados y la discusión, para cerrar finalmente con unas conclusiones.

## **Marco teórico y antecedentes**

### **Posiciones en los abordajes de la profesionalización docente**

Cuando la literatura se refiere a la profesionalización docente, habitualmente está aludiendo a diversas prácticas/políticas destinadas a desarrollar ciertos conocimientos, habilidades, competencias que se establecen como necesarios-imprescindibles para que determinados actores puedan desempeñarse adecuadamente en ciertas funciones. En esta línea, la literatura viene insistiendo en la formación docente inicial (Egido Gálvez, 2020; Marcelo y Vaillant, 2018; Vaillant y Manso, 2022), la iniciación profesional docente (Vaillant, 2021), la formación docente continua (Lambirth, Cabral y McDonald, 2019) y ciertos aspectos de las condiciones de trabajo-carrera: salario, jornada, acceso y promoción, etcétera (Terigi, 2009). Con frecuencia, esta literatura insiste en la necesidad de asumir estas prácticas/políticas/programas de manera conjunta, a modo de un sistema articulado (Monarca y Manso, 2015). Junto con lo anterior, cierta literatura ha puesto el foco en la identidad docente asociada a la profesionalización (Cantón y Tardif, 2018), aunque en muchas ocasiones articulada a algunos de los abordajes antes mencionados, sobre todo los que se refieren a la formación docente inicial (Falcón Linares y Arraiz Pérez, 2020). Finalmente, aunque muchas veces articulados con lo anterior, se aborda de manera específica el valor social del docente o de esta profesión (Pérez Díaz y Rodríguez Pérez, 2013). Básicamente, desde las tendencias hegemónicas es posible afirmar que la profesionalización es en la actualidad un marco que engloba discursos, políticas y prácticas que giran en torno a una supuesta “mejora del docente y su trabajo”, configurando un abordaje que refuerza tanto la racionalidad técnica como el *statu quo* del campo educativo.

En este sentido, tal como se ha puesto de manifiesto hace décadas, el profesionalismo ofrece un marco ideológico regulador que configura “una organización de la experiencia en la que las personas son clasificadas obje-

tiva y sistemáticamente, oscureciendo por consiguiente las asunciones y las implicaciones particulares de las estructuras institucionales” (Popkewitz, 1990:30). Desde esta perspectiva, el profesionalismo ofrece un marco simbólico que delimita la discusión del profesorado y la escuela, su ubicación en las políticas públicas y reformas del Estado y su vínculo con otros actores del campo educativo, dándole una racionalidad específica que contribuye a reproducir y reforzar determinadas estructuras y funcionamiento del campo educativo y no otras; contribuyendo así a mantener la distribución actual de posibilidades para la discusión y la toma de decisiones. Esta forma de entender el profesionalismo, como sucede con otros debates-discursos educativos, aunque pueda abrir aparentes posibilidades para la disputa de lo que se pone en juego, hace que los actores se encuentren en posiciones diferenciadas y desiguales para hacerlo dada la manera en la que el poder se distribuye socialmente y dentro del campo educativo. De esta forma, el debate se encuentra ya delimitado y cercado dentro de los límites que fijan las posiciones de poder dentro del campo.

### Formas de entender o enfocar el profesionalismo

En línea con el apartado anterior, destacamos que los discursos, políticas y prácticas profesionalizantes en el marco de las relaciones que se establecen entre la sociedad, el Estado y, en este caso el campo educativo, actúan a modo de demarcación, delimitación y refuerzo de las posiciones de poder y privilegios existentes en estas relaciones. En este sentido, configuran, sostienen y legitiman procesos de diferenciación y jerarquización dentro del mismo campo educativo que (re)producen, refuerzan o crean posiciones de poder y control en su interior, en la que el profesorado, más allá de la retórica, ha terminado siendo históricamente el “objeto” de los discursos, políticas y prácticas profesionalizantes que quedan bajo el control y protagonismo de los organismos internacionales, así como los ámbitos técnico-político y científico-académico (Guillén, 1990; Labaree, 1999; Larson, 2018).

En cualquier caso, la posibilidad de disputa en el marco de estos discursos, políticas y prácticas profesionalizantes ha hecho que desde su emergencia, en la década de 1980, hayan ido apareciendo sentidos diversos –y en ocasiones contradictorios– más allá de las tendencias dominantes.

En este sentido, partiendo de la revisión de un trabajo anterior (Monarca, 2017), agrupamos a modo de sistematización las posiciones acerca de la

profesionalización que, de alguna manera, han quedado reflejadas en la literatura. Se podría sostener que estas posiciones, que desarrollaremos a partir del siguiente apartado, se mueven entre dos polos: en un extremo, aquella que se refiere a un mero proceso técnico, de gestión, en la que el profesorado queda realmente relegado de las decisiones clave del campo educativo, en la que este se transforma en objeto de las políticas, pero no en sujeto activo de las mismas. En el otro extremo, ubicamos aquella posición en la que el profesionalismo intenta ofrecerse como una praxis transformadora de las relaciones de poder que se dan entre los actores del campo educativo, suponiendo una ruptura con las prácticas diferenciadoras y jerarquizadoras antes mencionadas que estructuraron y estructuran el campo educativo.

*Profesionalismo como “forma de gestionar” al profesorado y a la escuela*

Esta forma se caracteriza por la racionalidad técnica-instrumental que una y otra vez es reactualizada en los discursos de poder y reproducida por los más diversos y variados actores del campo educativo. Incluye los supuestos de la nueva gestión pública (NGP), unidos a las prácticas tradicionales orientadas a la formación inicial y continua del profesorado, el acceso y las características de la carrera docente y su trabajo en la escuela. Más allá de aparentes novedades o de la invitación a recuperar cierto protagonismo supuestamente perdido en sus sugerencias a la autonomía y a la participación del profesorado, no ofrece ningún elemento verdaderamente relevante que contribuya a dotar al profesorado de un “capital cultural” que le permita una interacción en una posición de poder-saber similar al de los demás actores del campo educativo; que le permita, de alguna manera, desafiar su propio *habitus* (Bourdieu, 2000, 2002, 2014; Bourdieu y Wacquant, 2008). En este sentido, no ofrece elementos que alteren la estructura fragmentada, diferenciada y jerarquizada actual del campo educativo en términos de funciones, toma de decisiones y de participación horizontal real en las mismas.

Es una posición que viene a reforzar en términos estructurales el campo educativo en su configuración sociohistórica, sin alterar las posiciones de poder ni la distribución del capital cultural dentro del mismo. De esta manera, aunque esta tendencia en muchos casos se presente “como un intento por reducir o eliminar la burocracia tradicional [...] como una supuesta respuesta a las formas de regulación burocráticas tradicionales”

(Monarca, 2017:49), lo cierto es que ha terminado reforzando los procedimientos de control y disciplinamiento del profesorado en el marco de la NGP implementada en los procesos de reforma del Estado inspiradas en políticas neoliberales. Desde esta perspectiva, más allá de la retórica de la participación, la colaboración y la autonomía (Feldfeber, 2006; Labaree, 1999), no se contempla una alteración de las estructuras estructurantes del campo educativo ni del profesorado, que sigue permaneciendo en el lugar tradicionalmente tutelado por parte de los demás actores del campo.

### *Profesionalismo como reivindicación*

La literatura hace referencia a que, en ocasiones, sobre todo en determinados contextos y momentos históricos, los discursos profesionalizantes fueron un espacio para la disputa y la reivindicación del profesorado; relacionado fundamentalmente con ciertos procesos de movilidad social-profesional y la mejora de las condiciones de trabajo. En esta posición hay que destacar también los procesos de incorporación de las mujeres a la enseñanza y su posición dentro de ella (Apple, 1990; Labaree, 1999).

En este sentido, como se expone en Monarca (2017:49), “el movimiento profesionalizador, sin duda, ha atraído intereses relacionados con diversas reivindicaciones. Muchas de ellas surgidas por el deterioro de diversas condiciones relacionadas con su trabajo, según los contextos, algunas salariales, otras relacionadas con las escuelas y/o el trabajo docente”. En esta misma línea, autoras como Larson (1980) o Densmore (1990) sostienen que, en los contextos de precarización y proletarización del trabajo docente, la profesionalización podría ser interpretada como una estrategia del profesorado contra esas tendencias que alteran sus condiciones de trabajo.

### *Profesionalismo como empoderamiento/fortalecimiento*

Esta forma hace alusión a lo que se expone en Monarca (2017:49-50), cuando vincula al profesionalismo con dotar al profesorado de: *a)* herramientas analíticas/heurísticas para comprender la sociedad, la educación y la escolarización y poder participar en su definición y construcción; *b)* conocimientos especializados en tareas relacionadas con sus funciones docentes; *c)* un lugar relevante en los debates y toma de decisiones sobre los aspectos teleológicos de la educación; *d)* más conocimientos teóricos-prácticos-técnicos para el desarrollo de prácticas fundamentadas; *e)* capacidad de construir lo común junto al resto de la comunidad; etc. Pero, sobre

todo, implica una novedosa manera de repensar el campo de la educación, reconstruyendo las fragmentaciones originarias que se encuentran en el fondo de ciertas jerarquizaciones actuales que son un verdadero obstáculo para esta manera de entender el profesionalismo.

En esta línea, Feldfeber (2006) habla de autonomía, desde una “perspectiva sustantiva [como] democracia radical, ejercicio del poder del pueblo” (p. 57). Para la autora se trata de “una pedagogía de la autonomía de y para la emancipación” (p. 57), por lo que para ella “la autonomía no puede ser resuelta en la medida en que no se plantea como un desafío político de y para la democracia” (p. 68). Esta tendencia asume y pone el foco en la dimensión política de la educación. En este sentido, en línea con Giroux y McLaren (1990), ubicaríamos esta posición “dentro de un modelo pedagógico en el que tiene primacía el análisis cultural, la enseñanza para la democracia, y la ciudadanía crítica” (p. 244).

### Los organismos internacionales en los discursos y políticas profesionalizantes

Los OI son actores cuya influencia en los procesos de definición de la agenda de políticas educativas a ser implementadas a escala nacional y subnacional ha crecido en el contexto de la intensificación de la globalización (Dale, 2007; Rizvi y Lingard, 2013). Si bien su influencia se produce utilizando diversos mecanismos, incluyendo las condiciones impuestas a los países que reciben ayuda financiera, destacamos en este trabajo la manera en que las organizaciones multilaterales construyen los “problemas” de política educativa y ofrecen “soluciones” a través de la elaboración y difusión de informes de diagnóstico y propuestas de alternativas de políticas. Estos informes legitiman determinadas problematizaciones (Grek, 2010) en ámbitos de decisión como los ministerios de educación, a la vez que contribuyen a la instalación de determinados sentidos entre los actores del sistema educativo y dentro del campo académico (Monarca, 2021). Aunque los principales OI actúan mancomunadamente en torno a iniciativas globales de política educativa y a sus traducciones regionales –como en el caso de la Agenda Educación 2030–, muchos de los documentos que producen suelen reflejar visiones diferenciadas, o incluso contrapuestas, sobre la educación y las propuestas de intervención (Gorostiaga, 2020).

El estudio de los discursos de los OI sobre profesionalización y sobre políticas docentes en América Latina ha sido poco abordado, pero existen

algunos antecedentes que es relevante mencionar. El trabajo de Tello y Pinto (2014) explora los “sentidos discursivos” sobre la profesionalización docente en la región en un conjunto de 14 documentos producidos por el Banco Mundial, el BID y el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) entre 1994 y 2012. El análisis de los documentos identifica una convergencia en las visiones de las tres agencias en torno a una visión puramente técnica y descontextualizada de la profesionalización docente que deriva en recomendaciones orientadas a moldear la conducta del profesorado a través de evaluaciones con consecuencias fuertes haciéndolo responsable por los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

A conclusiones similares llegan Shiroma y Neto (2015) en su discusión sobre las orientaciones para la formación y evaluación docente presentadas en dos informes del Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe, conducido por la OREALC-Unesco. Las autoras señalan que en las recomendaciones de estos documentos el foco aparece puesto en el establecimiento de estándares que orienten tanto el diseño curricular de la formación docente como los mecanismos de certificación, la carrera docente y el perfil profesional. A su vez, argumentan que se articula un discurso que no tiene en cuenta los procesos históricos que han conducido a la precarización del trabajo docente en la región y que, al mismo tiempo, revela la búsqueda de controlar las subjetividades y las formas de organización colectivas del magisterio.

Finalmente, aunque es un análisis menos exhaustivo, es posible mencionar el trabajo de Dias y Rosa (2018) en el que se abordan dos documentos relacionados con la profesionalización, uno de la OEI y otro de OREALC-Unesco. Las autoras describen algunas ideas expresadas en los documentos acerca de las relaciones entre calidad educativa y actuación docente, y sobre las políticas de evaluación docente en los países de la región. Concluyen que los dos textos tienden a favorecer una visión en la que los docentes son responsabilizados por la calidad educativa, así como a políticas que implican la aplicación de una lógica gerencialista y que promueven ambientes competitivos y fiscalizadores del trabajo docente.

## **Metodología**

El objeto que aborda este trabajo queda delimitado por “los discursos, políticas y prácticas profesionalizantes” que se objetivan en “documentos

institucionales” producidos por organismos internacionales. El objetivo es identificar en dichos textos las posiciones explícitas e implícitas acerca de la profesionalización docente de acuerdo con la conceptualización que se ha presentado anteriormente, con el fin de discutir cómo estas posiciones podrían estar actuando en la producción-reproducción del campo educativo tal como se encuentra actualmente estructurado. Se realizaron dos recortes relacionados con el objeto de estudio: por un lado, en la selección de los organismos internacionales; por otro, en la elección de los documentos a analizar.

Con respecto a los OI, se aplicó un criterio geográfico-regional en la selección, se escogió a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, a la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-Unesco y al Banco Interamericano de Desarrollo; en los tres casos por su acción e influencia en el campo educativo.

La OEI, fundada en el año 1949, ha ganado fuerte protagonismo en la región de América Latina a partir de su rol de convocante, desde 1991, de las conferencias de ministros de Educación como instancias preparatorias de las conferencias iberoamericanas de jefes de Estado y de gobierno, y, más recientemente, a través del programa iberoamericano Metas Educativas 2021, establecido en 2010.

La OREALC-Unesco, por su parte, fue instituida en 1963 y coordinó el Proyecto Principal de Educación 1980-2000, el primer antecedente regional de iniciativas educativas generales, y ha sido la principal agencia impulsora en la región de la Educación Para Todos (1990-2015) y de la Agenda 2030 para la Educación.

El BID, creado en 1959, es el principal organismo multilateral de crédito en América Latina y ha desempeñado un rol importante en el campo educativo desde fines de 1960. Cabe destacar que mientras los dos primeros son considerados organismos de generación de consensos (Rodríguez Gómez, 2000), el BID se diferencia de ellos no solo por su función primordial de ente de financiamiento, sino también por el hecho de que el poder de decisión de los países miembro dentro de la organización varía de acuerdo con el porcentaje de su contribución económica, así como por adoptar una agenda claramente orientada por un enfoque próximo a la teoría del capital humano (Corti, Saravi y Gorostiaga, 2019).

Con respecto a los documentos, se aplicó un criterio temático, se seleccionaron los dos de cada agencia que, publicados durante el periodo

2010-2022, contuvieran mayores referencias a la profesionalización docente. Los documentos elegidos (tabla 1) responden a un interés creciente en la región de América Latina en relación con las políticas sobre el profesorado.

TABLA 1

*Documentos seleccionados para el análisis*

Organismo	Año	Título del documento	Código identificador en el artículo*
OEI	2013	Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación	OEI-2013
OEI	2020	Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica	OEI-2020
OREALC-Unesco	2013	Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe	OREALC-Unesco-2013
OREALC-Unesco	2016	Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC-Unesco 2012-2016 (compilador: Portales)	OREALC-Unesco-2016
BID	2018	Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? (autoría: Elacqua, Hincapié, Vegas y Alfonso)	BID-2018
BID	2020	Profesores a prueba. Claves para una evaluación docente exitosa	BID-2020

\* Se prefirió identificarlos así en el documento en tanto se trata del material empírico utilizado en el estudio como "fuente primaria" y para diferenciarlos de las otras fuentes de consulta.

Fuente: elaboración propia.

El abordaje específico del objeto de estudio se hizo a través de un análisis de contenido de los documentos seleccionados desde una aproximación crítica al discurso. En tal sentido, han sido analizados como expresión de posiciones e intereses diversos que forman parte de discusiones o disputas relacionadas con lo social, lo educativo y, en este caso específico, la profe-

sionalización docente, con la intención de poner en evidencia la dimensión ideológica de dichas posiciones (Fairclough, 1999; Van Dijk, 1998).

En un primer momento, se procedió a la lectura de cada documento mediante una tabla-grilla de análisis que permitió orientar la atención hacia: *a)* concepciones explícitas relacionadas con la profesionalización docente y *b)* diversas categorías organizadoras de los documentos (propósitos, identificación de prácticas y políticas docentes, diagnóstico sobre la profesión docente/situación del profesorado y recomendaciones de políticas referidas a la profesionalización docente). En un segundo momento, se procedió a un análisis de la tabla-grilla con el fin de abordar de manera sistemática las posiciones implícitas que se podían identificar a partir de esa primera aproximación.

A partir del análisis mencionado se identificaron las posiciones que aparecen en los documentos desde una lógica deductiva-inductiva, en tanto se partió inicialmente de la conceptualización previa de estas posiciones desarrolladas en el apartado anterior, prestando atención a otras posibles posiciones o matices que pudieran ser identificados a partir del análisis.

### **Resultados y discusión: posiciones sobre profesionalización docente**

A continuación, se presentan, en discusión con el marco teórico, las posiciones identificadas en los seis documentos abordados en esta investigación presentadas por organismo.

#### **El profesionalismo docente en la OEI**

La OEI se proclama como el “principal organismo en Iberoamérica especializado en cooperación técnica en educación”, con un firme compromiso en tres ámbitos: la educación, la agenda internacional definida en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030 (<https://oei.int/areas/educacion>). En el área de Educación asume cinco líneas estratégicas en las que se encuentran: las habilidades y competencias en el siglo XXI y la mejora de la gobernanza educativa. En este marco se entienden los documentos *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación* y *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica* (de 2020).

La OEI no explicita una definición sobre la figura docente, sino que se centra en explicar las intervenciones o medidas necesarias (fortalecimiento,

posicionamiento en el centro del proceso educativo, dotación de una formación especializada) para lograr “profesores motivados, capaces de mediar el proceso de construcción y apropiación que los alumnos deben realizar” (OEI-2020, p. 134). Si bien en ambos documentos se puede analizar la posición de este organismo con respecto a la profesionalización, el de 2013 permite un análisis a partir de un contenido más explícito en tanto se centra específicamente en la temática, mientras que en el de 2020 el análisis combina elementos explícitos con otros que se infieren implícitamente a partir del abordaje que hace de diversos temas.

Un primer aspecto a destacar de este análisis es que no es posible establecer una posición clara y unívoca de este organismo de acuerdo con la conceptualización que se ha desarrollado anteriormente. Centrándonos exclusivamente en los documentos, se aprecian ciertas diferencias en cuanto a las concepciones-posiciones sobre la profesionalización docente que reflejan. Por una parte, el de 2013 parece mostrar una posición de la *profesionalización como fortalecimiento*, es decir, centrada en dotar al profesorado de un capital cultural-social que le permita asumir más y mejor protagonismo dentro de la actual manera de estructuración del campo educativo. Aunque es cierto que no contempla el empoderamiento en el sentido dado en el marco teórico, orientado a un cambio “estructural” del campo, sí amplía las posibilidades del profesorado dentro de la estructura actual del mismo. En tal sentido, aunque el documento de 2013 aborda el *profesionalismo como fortalecimiento* del profesorado, se hace ubicándolo principalmente en las funciones tradicionales que corresponden a la división del campo educativo tal como hoy existe. De esto se observa un vínculo, aunque no tan explícito, con el *profesionalismo como forma de gestionar al profesorado y a la escuela*, en tanto su fortalecimiento es para la “gestión” de los asuntos del aula y de la escuela, lo cual refleja un cierto “hibridismo” en las posiciones sobre la temática. Otro aspecto a subrayar es que este documento asume que las tendencias globales deben ser necesariamente contextualizadas, atendiendo a las características de los contextos nacionales-locales.

En el documento de 2020 se aprecia un matiz mucho más “directivo y vertical”, con una intención, en ocasiones explícita, de establecer lineamientos y plantear “lo que se ha de hacer”. A lo largo del documento se aprecia una evidente convergencia y alineación con tendencias marcadas por ciertos OI, en especial con la Organización para la Cooperación y el

Desarrollo Económicos (OCDE), la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la Unesco en cuanto se apoya y reafirma, tanto en sus conceptualizaciones como en sus posiciones, en lo que estos organismos sostienen respecto de la temática que aborda. El acento se coloca más en una “exigencia” externa marcada por las supuestas características del nuevo siglo. En tal sentido, el conjunto de argumentos se construye dando por legítima fuente de verdad las necesidades que en abstracto emanan de los organismos internacionales antes mencionados. En relación con el profesorado, este argumento con frecuencia repetido en determinados discursos políticos (Monarca, 2021; Monarca y Manso, 2015) se remite a afirmar que el profesorado actual no está preparado para hacer frente a las necesidades del nuevo siglo. Sin embargo, no hay un diagnóstico acerca de la escuela o el profesorado basado en evidencias empíricas que emerjan de procedimientos claramente contrastados y explicitados. Al respecto, por un lado, se asume un discurso cerrado basado en una decisión previa que no se discute ni se abre la posibilidad de hacerlo: las competencias como una solución “cuasi-mágica” a los problemas educativos contemporáneos y, por otro lado, se soporta en un marco cerrado que se presenta sin fisuras, con una defensa teórica pobre, lineal y acotada, basada en una simple exposición de definiciones en la que no entran los enfoques que la cuestionan.

Esto como punto de partida en un documento de un organismo como la OEI, transmite un posicionamiento –diferente al del documento de 2013– caracterizado por un claro alineamiento a las prescripciones, posicionamientos e indicaciones de otros OI, como los mencionados antes, y que de forma clara se acerca a un posicionamiento centrado exclusivamente en el *profesionalismo como forma de gestionar al profesorado y a la escuela*. Es de mencionar que el documento propone diversas prácticas y políticas a países de la región en torno a las competencias: currículo, evaluación y formación del profesorado, como un refuerzo de dependencia a las indicaciones de estos organismos. Con respecto al profesorado, no ofrece ninguna clave que permita pensar en algo distinto al funcionamiento actual del campo, sino que se trata de una posición adaptativa, en una concepción de profesionalidad como gestión y, en este caso, delimitada de forma clara por las tareas clásicas dentro del aula.

Finalmente, el documento de 2020 tiene otras dos características destacables. De una parte, la persuasión para una simple aceptación de sus propuestas y concepciones invita a pensar en una adaptación acrítica de

los planteamientos que desarrolla. De otra, un trasfondo permanente en el que se asume la actual estructura fragmentada, diferenciada y jerarquizada del campo educativo y en el que los OI quedan posicionados como fuentes de verdad y los demás agentes no son invitados a interpelar o cuestionar sus prescripciones.

En síntesis, tal como se anticipó, no es posible desarrollar una posición clara y unívoca de la OEI a partir de los dos documentos analizados, significativamente diferentes entre sí.

### El profesionalismo docente en OREALC-Unesco

El proyecto *Estrategia regional sobre docentes*, desarrollado desde 2011 por la OREALC-Unesco, está incluido en la estrategia a escala mundial de la Unesco: Profesores para una Educación para Todos. Tanto el proyecto de la OREALC como la estrategia de la Unesco buscan plantear lineamientos internacionales asumidos como criterios para la elaboración de políticas docentes. En este marco se producen los documentos analizados: *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe* (de 2013), *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la estrategia regional de docentes de la OREALC-Unesco 2012-2016* (publicado en 2016).

De la lectura de los documentos no se deduce una posición unívoca acerca del profesionalismo docente. Se aprecia más bien una postura híbrida en la que aparecen las tres posiciones-concepciones anteriormente desarrolladas: a) el *profesionalismo como "forma de gestionar" al profesorado y a la escuela*, b) el *profesionalismo como fortalecimiento*, aunque sin avanzar hacia el enfoque más estructural ofrecido en nuestra conceptualización; y, en menor medida y c) el *profesionalismo como reivindicación*. Estas posiciones aparecen de manera más o menos simultánea, con cierto predominio de la primera, pero sin entrar en diálogo entre ellas; aunque el documento de 2013 sí reconoce que en torno al concepto de profesionalización existen distintas interpretaciones en disputa.

En los documentos prevalece un posicionamiento del *profesionalismo como forma de gestionar al profesorado y a la escuela*, justificada en parte por la necesidad de responder a las demandas de la "sociedad globalizada-sociedad del conocimiento". Este escenario se presenta como una realidad no susceptible de ser resistida o transformada por parte de los actores educativos, aunque se enfatiza la necesidad de tener en cuenta que los diversos

contextos nacionales pueden demandar estrategias y políticas diferenciadas. El *posicionamiento de gestión del profesorado* se fundamenta en un discurso basado en una lógica técnico instrumental de regulación de los sistemas educativos y de creciente control externo sobre el desempeño docente, a partir de los principios de la NGP. La búsqueda del incremento de la calidad, la eficiencia, la eficacia y el rendimiento del sistema educativo conlleva a prescribir el establecimiento de marcos sobre la “buena enseñanza” y de estándares de contenidos y de acreditación de las instituciones formadoras, así como sistemas de evaluación del desempeño docente y de carreras docentes que premien el mérito.

Aunque se postula continuamente la necesidad de involucramiento del profesorado en la toma de decisiones sobre las políticas docentes, se hace evidente que en los dos documentos el docente es asumido como “objeto” y no como “sujeto” de las políticas, reforzando su papel subordinado en las relaciones de poder dentro del campo educativo. Si bien varias de las principales recomendaciones están en línea con la perspectiva del *profesionalismo como forma de gestionar al profesorado*, los documentos también exponen reservas respecto a cómo deberían ser aplicadas, lo que refuerza el hibridismo del posicionamiento de la OREALC-Unesco. Como ejemplos de estas reservas podemos señalar las advertencias sobre el riesgo de que los mecanismos de evaluación en las carreras docentes atenten contra el trabajo en equipo o de que se conviertan en un instrumento punitivo.

Por otro lado, tal como se ha anticipado, la perspectiva del *profesionalismo como fortalecimiento* aparece en una versión que no contempla un cambio “estructural” del campo educativo, aunque introduce una mirada que amplía las posibilidades del profesorado de asumir un mayor protagonismo dentro del funcionamiento actual del mismo. En esta línea se aboga por un posicionamiento activo y reflexivo del docente como alguien que “diseña”, “crea” e “innova” en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza y que dialoga con otros actores institucionales y de la comunidad.

El llamado a establecer “comunidades de aprendizaje” en las escuelas enfatiza el carácter colectivo de la tarea magisterial y constituiría un medio para la reflexión conjunta de los docentes sobre sus prácticas. En otros pasajes se alude a la importancia de la producción de conocimiento por parte del profesorado y las instituciones formadoras, aunque el docente aparece en ambos documentos mayormente como el aplicador del conocimiento producido por otros, antes que como investigador. A la vez, se propugna

su participación en los procesos decisorios al interior de las instituciones educativas, así como el involucramiento de las organizaciones docentes en la definición a nivel nacional de normas éticas y de desempeño para el ejercicio profesional. Todos estos elementos se orientan a realzar el rol del profesorado, pero sin llegar a un tipo de “empoderamiento” capaz de alterar las estructuras y relaciones de poder dentro del campo educativo.

Finalmente, podemos ver un acercamiento al posicionamiento del *profesionalismo como reivindicación*, en el sentido de que ambos documentos argumentan a favor de un mayor reconocimiento social y de la jerarquización del profesorado por medio del mejoramiento del salario y de sus ambientes laborales. No obstante, estas ideas no se presentan con la fuerza que se requeriría para articular de forma cabal un posicionamiento orientado a la mejora de las condiciones de trabajo docente, debido a que aparecen limitadas por un enfoque de rendición de cuentas y de competencia entre docentes o de simple eficiencia interna.

En síntesis, los documentos de la OREALC-Unesco presentan un posicionamiento híbrido sobre la profesionalización docente, en el que, aunque se incluyen elementos de tres perspectivas, predomina un discurso que combina versiones “suaves” de las visiones *de fortalecimiento* y *de gestión-control del profesorado*.

### El profesionalismo docente en el BID

Los documentos seleccionados del BID se enmarcan en su línea de investigación sobre *calidad docente*, la cual busca asistir a gobiernos de América Latina y el Caribe con el fin de identificar políticas y programas para “mejorar la efectividad” del profesorado. Esta línea la justifican en la idea de que en la actualidad la región afronta una problemática de bajos niveles de aprendizaje. Se argumenta que los estudiantes no adquieren las competencias y habilidades que necesitan para el logro de su “máximo potencial”, por esto se sostiene que el profesorado de la región necesita transformarse para suscitar los aprendizajes que sus estudiantes requieren (BID-2018), asumiendo que el profesorado es el factor más importante en el desempeño estudiantil. Por esto, el BID ha desarrollado una exploración de carácter experimental de amplia gama sobre la “efectividad docente”, promoviendo que en los países de la región se desarrollen políticas en esta dirección. En este marco de investigación sobre calidad docente el BID ha producido los dos documentos seleccionados para el análisis: “Profesión:

profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?”, de 2018, y “Profesores a prueba. Claves para una evaluación docente exitosa”, de 2020.

El documento de 2018 se centra en el prestigio docente mientras el de 2020 en la propuesta de un sistema de evaluación de los maestros y ambos terminan convergiendo en una misma perspectiva sobre el profesionalismo entendido *como forma de gestionar al profesorado y a la escuela*.

En primer lugar, el posicionamiento del BID se sintetiza en la idea de transformación del estatus de la profesión a través de políticas en tres áreas (ingreso de candidatos, formación inicial y carrera) sin llegar a interpelar las estructuras sociohistóricas del campo educativo. En tal sentido, no se realiza un cuestionamiento que pudiera contribuir a una mayor adquisición y apropiación de capital cultural por parte del profesorado que, a su vez, le permitiera desafiar y ampliar su posición dentro del campo.

En segundo lugar, el BID vincula el profesionalismo con la gestión, atendiendo a los principios de la NGP y considerando que la gestión efectiva del profesorado ha de lograrse a través de mecanismos de rendición de cuentas o de programas de formación inicial dependientes de instancias de acreditación institucional con base en estándares fijados centralmente. Esta acreditación conduce al llamado *capital cultural institucionalizado*, que es la forma de capital cultural que puede derivar en capital económico y que responde a una lógica de interés y racionalidad instrumental. Así, se observa una preocupación por “medir” *la efectividad y la calidad*, unida al énfasis puesto en los incentivos para generar las conductas deseadas. La insistencia en establecer incentivos y criterios meritocráticos en la carrera docente puede verse como mecanismo que refuerza el disciplinamiento del profesorado. Otro aspecto problemático es que su enfoque meritocrático centrado en la competitividad individual no contempla las condiciones en las que el sujeto y la profesión se desarrollan. El BID propone una gestión del profesorado centrada en estándares de desempeño docente vinculados con una formación pedagógica circunscrita a la materia y el curso que imparten; es decir, sin mostrar intencionalidad por ampliar las posibilidades de participación del profesorado en el campo educativo más allá del aula.

En tercer lugar, en los documentos del BID analizados, el docente es el objeto de los diagnósticos y recomendaciones que se realizan, no un sujeto que participe en la concepción ni en la implementación de las políticas

docentes. En este discurso, el profesorado aparece como destinatario de las acciones/políticas profesionalizantes. A la vez, se presenta una perspectiva tecnocrática que ignora el conflicto político-ideológico en torno a cuestiones como la formación inicial o la carrera docente. Las recomendaciones que se ofrecen prestan escasa o ninguna atención al desarrollo de procesos de socialización profesional parecidos a otras profesiones: no se habla de una carrera más extensa y con más contenidos, tampoco de la formación y participación del profesorado en investigación ni de brindar más conocimientos-competencias que le permitan mejorar su capacidad de análisis-crítica. Estos postulados quedan reducidos a la visión del *profesionalismo como gestión del docente y de la escuela*, que contribuye a conservar la estructura tradicional del campo educativo y a mantener una concepción del profesorado pensada desde una racionalidad técnico instrumental.

En definitiva, el BID presenta al docente como un profesional que debe crecer a través de la competitividad, la mejora en los resultados de las evaluaciones y un alineamiento con los estándares prefijados sin tener en cuenta los contextos o los condicionantes sociales de partida. Además, el BID ubica al docente como un agente externo a la formulación de políticas y como mero destinatario de estas, a pesar de que lo menciona continuamente como un sujeto fundamental de la calidad del sistema educativo. Por lo tanto, de sus documentos se puede extraer una visión del *profesionalismo como "forma de gestionar" al profesorado y a la escuela* en el contexto actual del funcionamiento del campo educativo.

### **A modo de cierre**

Tal como se ha explicado, el objetivo del estudio aquí presentado fue identificar las posiciones explícitas e implícitas sobre la profesionalización docente en documentos de los OI seleccionados: OEI, OREALC-Unesco y BID. En este sentido, tal como se puede comprobar en el apartado anterior, de manera general se ha podido observar que la posición o tendencia acerca de la profesionalización docente que aparece con más intensidad y claridad en los documentos es la que hemos conceptualizado como *forma de gestionar al profesorado y a la escuela*. Por otro lado, se ha podido observar que la posición de *empoderamiento/fortalecimiento* se presenta en una variante que acentúa los elementos del fortalecimiento de las capacidades-competencias docentes, sin llegar a proponer una visión de *empoderamiento*; es decir, sin

asociarla a la posibilidad de cambio de las estructuras y relaciones dentro de campo educativo. Finalmente, la posición que hemos conceptualizado como de *reivindicación* aparece en ocasiones como condición para desarrollar los aspectos mencionados en las otras posiciones, pero no va más allá de este reconocimiento.

De acuerdo con lo anterior, aunque se podría hablar de cierto hibridismo, en tanto las posiciones o tendencias reflejadas no aparecen claramente delimitadas, incluyendo elementos diversos y que, en ocasiones, podrían parecer contradictorios, en los documentos sí identificamos con mayor insistencia ciertos rasgos que corresponden con lo que hemos denominado *forma de gestionar al profesorado y a la escuela* relacionados con: el acotamiento de los actores “profesionalizables” principalmente al profesorado de la educación obligatoria; la exclusión de los propios docentes en la definición de las praxis profesionalizantes; la apelación a una racionalidad técnica; y el mantenimiento del *statu quo* del campo educativo. Los discursos de los tres organismos, aunque con diferencias importantes incluso dentro de una misma agencia, como sucede con la OEI, tienden a reforzar implícita y explícitamente las estructuras estructurantes del campo educativo, sus fragmentaciones y jerarquizaciones, en las que el profesorado ocupa un lugar subordinado.

En concordancia con los antecedentes de estudios recientes respecto de los discursos sobre profesionalización y políticas docentes en el contexto latinoamericano presentados anteriormente (Dias y Rosa, 2018; Shiroma y Neto, 2015; Tello y Pinto, 2014), verificamos la primacía de una lógica gerencialista que promueve la competencia y el control externo sobre el trabajo docente. Sin embargo, nuestro análisis ha identificado que agencias como la OEI y la OREALC-Unesco asumen posturas que podemos denominar híbridas, incorporando elementos orientados al fortalecimiento de capacidades y a la mejora de las condiciones del trabajo docente.

En cualquier caso, los rasgos de los documentos, la manera en la que aparecen lo que hemos denominado “posiciones” nos debe llevar a considerar que, quizá, el discurso de un organismo orientado al desarrollo de políticas públicas no deba ni pueda adoptar el orden y coherencia de un discurso académico; por lo que el hibridismo, rasgo con mucha frecuencia mencionado en el estudio de políticas educativas, tal vez refleje una característica habitual, frecuente, y quizá esperable, de aquellos discursos más próximos al desarrollo de ideas en escenarios contextualizados. Formulamos

así la hipótesis de que el hibridismo es un rasgo característico de aquellos discursos-documentos “para la política”. En este sentido, algunos de los documentos analizados compartirían ciertos atributos propios de los textos de política elaborados por los gobiernos, siendo productos “abiertos” o ambiguos, resultado de negociaciones y de múltiples influencias y agendas (Ball, 1994). De esta manera, hay que destacar el vínculo que existe entre los organismos que elaboraron los documentos analizados y los ministerios de educación de la región, lo que contribuye a reafirmar la hipótesis acerca del hibridismo como rasgo específico de los documentos de estos organismos “orientados hacia las políticas”. De esta manera, el hibridismo sería un rasgo existente en los “discursos” orientados a la “acción política”, quizá a la prescripción y/o a la persuasión, más que a la “discusión teórica” o al “análisis sistemático”. Una característica de aquellos discursos que tienen la intención de ubicarse en contextos atravesados por múltiples lógicas y dirigidos a audiencias diversas.

Otro elemento sobre el que queremos dirigir la atención, a modo de hipótesis, es que los organismos estudiados, a través de sus documentos, estarían reproduciendo los discursos de otros organismos que operan claramente a nivel internacional y/o que tienen una influencia a nivel global. En este sentido, se aprecia cierta convergencia-alineación con las tendencias marcadas por ciertos organismos internacionales o europeos en cuanto se apoyan y reafirman en lo que estos organismos sostienen respecto de las temáticas que abordan; aunque no siempre esta alineación-convergencia se da de manera explícita. Esto podría interpretarse en línea con otros aportes en el estudio de las influencias internacionales en la elaboración de políticas que afirman que apelar a una fuente externa tiene relación con una cierta búsqueda de legitimación en un discurso ajeno/externo al que se le otorga el estatus de experto en la materia (Dale, 1999; Schriewer, 2011; Steiner-Khamsi, 2011).

En esta misma línea se podría sostener que los discursos articulados por los documentos analizados son parte de una agenda global que los organismos internacionales y otros actores producen y reproducen (Dale, 1999), mostrando una convergencia clara con las propuestas inspiradas en la NGP y que han ganado una posición hegemónica durante las últimas décadas (Rizvi y Lingard, 2013), aunque puedan estar acompañados de postulados divergentes, lo que resulta en el hibridismo antes mencionado.

Finalmente, otro aspecto a destacar desde el punto de vista de la legitimación de los discursos empleados en los documentos analizados es la utilización de un argumento recurrente que emplean para mostrar la exigencia de una reforma y justificar la necesidad de introducir políticas de rendición de cuentas y otras alineadas con la visión gerencialista: se trata de la certeza de que existe un estado de cosas que no se ajusta a los requerimientos del entorno o del tiempo actual. Sin embargo, se ofrece poca o ninguna información acerca de cómo se construye este diagnóstico, que se introduce más bien como una fórmula que se repite sin necesidad de presentar evidencias específicas que la respalden.

### Agradecimientos

Este trabajo fue elaborado en el marco del proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas» (REF PID2020-112946GB-I00/AEI/0.13039/501100011033). Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Ministerio de Ciencia e Innovación de España. De la misma manera, el primer autor desarrolla el trabajo en el marco de las “Ayudas para la recualificación del profesorado universitario funcionario o contratado”: REF CA2/RSUE/2021-00599. Financiado por 1-Ministerio de Universidades, Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia y 2-Universidad Autónoma de Madrid.

### Nota

<sup>1</sup> En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

### Referencias

- Apple, Michael (1990). “Trabajo, enseñanza y discriminación sexual”, en T. Popkewitz (ed.), *Formación del Profesorado. Tradición. Teoría y Práctica*, Valencia: Universitat de València, pp. 55-78.
- Ball, Stephen J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*, Londres: Open University Press.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Cuestiones de sociología*, Madrid: Ediciones Istmo.
- Bourdieu, Pierre (2002). *Campo de poder / campo intelectual*, Buenos Aires: Montessor.
- Bourdieu, Pierre (2014). *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Cantón, Isabel y Tardif, Maurice (2018). *Identidad profesional docente*, Madrid: Narcea.
- Corti, Valentina; Saravi, Micaela y Gorostiaga, Jorge (2019). “Perspectivas en pugna en el debate regional sobre la educación secundaria: un análisis de las visiones de organizaciones internacionales en América Latina”, *Polifonías. Revista de Educación*, vol. 7, núm. 15, pp. 54-78.
- Dale, Robert (1999). “Specifying globalisation effects on national policy: Focus on the mechanisms”, *Journal of Education Policy*, vol. 14, núm. 1, pp. 1-17. <http://dx.doi.org/10.1080/026809399286468>
- Dale, Robert (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*, Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 87-114.
- Densmore, Kathleen (1990). “Profesionalismo, proletarización y trabajo docente”, en T. Popkewitz (ed.), *Formación de profesorado. Tradición. Teoría y práctica*, Valencia: Universitat de València, pp. 119-147
- Dias, Rosanne E. y Rosa, Thais S. D. (2018). “Discursos sobre avaliação docente na Iberoamerica”, *Revista de Estudos Curriculares*, vol. 9, núm. 1, pp. 85-102. Disponible en: <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=54>
- Egido Gálvez, Inmaculada (2020). “El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 35, pp. 197-211. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24192>
- Fairclough, Norman (1999). *Language and power*, Londres: Longman.
- Falcón Linares, Carolina y Arraiz Pérez, Ana (2020). “Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 31, núm. 3, pp. 329-340. <https://doi.org/10.5209/rced.63374>
- Feldfeber, Myriam (2006). “Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada «por decreto»”, en M. Feldfeber y D. Oliveira (comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?*, Buenos Aires: Noveduc, pp. 53-72.
- Giroux, Henry y McLaren, Peter (1990). “La educación del profesorado como espacio contrapúblico: Apuntes para una redefinición”, en T. Popkewitz (ed.), *Formación de profesorado. Tradición. Teoría y práctica*, Valencia: Universitat de València, pp. 244-271.
- Gorostiaga, Jorge (2020). “¿Hacia la regulación postburocrática de los sistemas educativos latinoamericanos? Un análisis del discurso de los organismos multilaterales de la región en el período 2012-2018”, *Educar em Revista*, vol. 36, pp. 1-19. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.69769>
- Grek, Sotiria (2010). “International organisations and the shared construction of policy ‘problems’: Problematisation and change in education governance in Europe”, *European Educational Research Journal*, vol. 9, núm. 3, pp. 396-406. <https://doi.org/10.2304/eej.2010.9.3.396>
- Guillén, Mauro F. (1990). “Profesionales y burocracia: desprofesionalización, proletarización y poder profesional en las organizaciones complejas”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, vol. 51, núm. 90, pp. 35-51.

- Labaree, David (1999). “Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogía del movimiento por la profesionalidad docente”, en A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J. F. Ángulo Rasco (eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, Madrid: Akal, pp. 16-51.
- Lambirth, Andrew; Cabral, Ana y McDonald, Roger (2019). “Transformational professional development: (re)claiming agency and change (in the margins)”, *Teacher Development*, vol. 23, núm. 3, pp. 387-405. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1605407>
- Larson, Magali S. (1980). “Proletarianization and educated labor”, *Theory and Society*, vol. 9, núm. 1, pp. 131-175. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/656825>
- Larson, Magali S. (2018). “Professions today: self-criticism and reflections for the future”, *Sociología, Problemas e Prácticas*, núm. 88, pp. 27-42. <https://doi.org/10.7458/SPP20188814796>
- Marcelo, Carlos y Vaillant, Denise (2018). “La formación inicial docente: problemas complejos respuestas disruptivas”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 489, pp. 27-32.
- Mattingly, Paul (1990). “Autonomía profesional y reforma de la educación del profesorado”, en T. Popkewitz (ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y práctica*, Valencia: Universitat de València, pp. 36-77.
- Monarca, Héctor (2017). “El profesionalismo como espacio de disputas simbólicas”, en H. Monarca y B. Thoilliez (coords.), *La profesionalización docente. Debates y propuestas*, Madrid: Síntesis, pp. 41-52.
- Monarca, Héctor (2021). “Ciencia, poder y regímenes de verdad en discursos sobre acceso a la profesión docente”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 29, núm. 81. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5373>
- Monarca, Héctor y Manso, Jesús (2015). “Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales”, *Revista Española de Educación Comparada*, vol. 26, pp. 171-189. <https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14775>
- Ozga, Jennifer y Lawn, Martin (1981). *Teachers, professionalism and class: A study of organized teachers*, Londres: Falmer Press.
- Pérez Díaz, Víctor y Rodríguez Pérez, Juan Carlos (2013). *El prestigio de la profesión docente en España: percepción y realidad: informe*, Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Popkewitz, Thomas (1990). “Ideología y formación social en la educación del profesorado”, en T. Popkewitz (ed.), *Formación de profesorado. Tradición. Teoría y práctica*, Valencia: Universitat de València, pp. 6-34.
- Popkewitz, Thomas (1994). *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid: Morata.
- Rizvi, Fazal y Lingard, Bob (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*, Madrid: Morata.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2000). “La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional a fin de siglo”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 1, pp. 68-86. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/18>
- Schriewer, Jürgen (2011). “Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada”, en M. Caruso y H-E. Tenorth

- (comps.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, Buenos Aires: Granica, pp. 41-105.
- Shiroma, Eneida O. y Neto, Anibal C. B. (2015). “Em nome da qualidade: construindo estándares para o gerenciamento de professores”, *Movimento-Revista de Educação*, núm. 2, pp. 1-25. Disponible en: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32550>
- Steiner-Khamsi, Gita (2011). “La reformulación de la transferencia educativa como estrategia política”, en M. Caruso y H-E. Tenorth (comps.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, Buenos Aires: Granica, pp. 215-260.
- Tello, César y Pinto, María de Lourdes (2014). “Políticas educativas e profissionalização docente na América Latina”, *Revista Lusófona de Educação*, núm. 26, pp. 161-174. Disponible en: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4702>
- Terigi, Flavia (2009). “Carrera docente y políticas de desarrollo profesional”, en C. Velázquez de Medrano y D. Vaillant (comps.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 89-99.
- Vaillant, Denise (2021). “La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 25, núm. 2, pp. 79-97. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442>
- Vaillant, Denise y Manso, Jesús (2022). “Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional”, *Ciencia y Educación*, vol. 6, núm. 1, pp. 109-118. <http://doi.org/10.22206/CYED.2022.V6I1.PP109-118>
- Van Dijk, Teun (1998). *Ideología*. Barcelona: Gedisa.

**Artículo recibido:** 25 de mayo de 2023

**Dictaminado:** 13 de marzo de 2024

**Segunda versión:** 22 de marzo de 2024

**Aceptado:** 25 de marzo de 2024