

LA CENTRALIDAD DEL PROFESORADO EN LOS DISCURSOS DE RESPONSABILIZACIÓN DE LA OEI

*Paula Eduarda das Dores de Souza Lima**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

<https://orcid.org/0000-0001-5172-9705>

*Rosanne Evangelista Dias***

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

<https://orcid.org/0000-0002-3706-7626>

RESUMEN

Este artículo pretende problematizar la responsabilización como dispositivo de control y regulación de la formación y el trabajo docente en propuestas de políticas curriculares públicas. Entendiendo que diferentes producciones políticas articuladas entre América Latina y la Península Ibérica colaboran para propagar políticas de responsabilización, analizamos los textos políticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2009a; 2009b; 2013) que están vigentes y sirven de referencia para los sistemas educativos de esta gran comunidad llamada Iberoamérica. Nos centramos en el enfoque del ciclo continuo de políticas (Ball; Bowe, 1998) como base teórica y metodológica, en diálogo con autores de perspectivas discursivas. De manera ambivalente, se considera a los docentes como un actor clave para garantizar una educación de calidad. A través de los discursos de la OEI, se negocian proyecciones y metas dirigidas al currículo, resignificando la educación contemporánea.

Palabras clave: Políticas. Currículo. Docencia. Responsabilización. Iberoamérica.

ABSTRACT

CENTRALITY OF TEACHERS IN THE OEI'S ACCOUNTABILITY DISCOURSES

This article aims to problematize accountability as a mechanism for controlling and regulating teacher training and work within curriculum public policies proposals. Recognizing that various political productions articulated between

* Máster en Educación por la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Estudiante de Doctorado en el mismo Programa de Postgrado en Educación, en la línea de investigación "Currículo: sujetos, conocimientos y cultura". Becario Capes/PROEX. Temas de interés de investigación: Currículo, Formación Docente y Trabajo Docente. Profesora de Educación Básica, Técnica y Tecnológica de los Años Iniciales del Colegio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

E-mail: dudallima@yahoo.com.br

** Doctora en Educación por la Universidad do Estado do Rio de Janeiro. Profesora de la Facultad de Educación y del Programa de Postgrado en Educación (ProPEd) de la Universidad do Estado do Rio de Janeiro, en la línea "Currículo: sujetos, conocimientos y cultura". Líder de Políticas Curriculares y de Enseñanza del GRPesq CNPq. Temas de interés de investigación: Currículo, Formación Docente y Trabajo Docente. Procientista de la UERJ y Joven Cientista do Nosso Estado – FAPERJ.

E-mail: rosanne_dias@uol.com.br

Latin America and the Iberian Peninsula region contribute to the spread of accountability policies, we analyze the political texts of the Ibero-American States Organization (OEI, 2009a; 2009b; 2013) that are currently in force and serve as references for the educational systems of this extensive community known as Ibero-America. We focus on the “policy cycle approach” (Ball; Bowe, 1998) as a theoretical and methodological basis, engaging with authors from discursive perspectives. At the same time, teachers are seen as key players in ensuring good quality education. Through the OEI’s discourses, projections and goals directed at the curriculum are being negotiated, resignifying contemporary education.

Keywords: Public policies. Curriculum. Teaching.

RESUMO

A CENTRALIDADE DOCENTE NOS DISCURSOS DE RESPONSABILIZAÇÃO DA OEI

Este artigo tem por objetivo problematizar a responsabilização como dispositivo de controle e regulação da formação e do trabalho docente em proposições para a política pública curricular. Entendendo que diferentes produções políticas articuladas entre a América Latina e a Península Ibérica colaboram para propagação das políticas de responsabilização, analisamos os textos políticos da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI, 2009a; 2009b; 2013) que estão em vigência e servem de referência para os sistemas de ensino dessa grande comunidade chamada Ibero-América. Focalizamos a abordagem do ciclo contínuo de políticas (Ball; Bowe, 1998) como base teórica e metodológica, em diálogo com autores de perspectivas discursivas. De forma ambivalente, os professores são considerados peça-chave para a garantia de uma educação de qualidade. Por meio dos discursos da OEI, projeções e metas endereçadas ao currículo estão em negociação, resignificando a educação contemporânea.

Palavras-chave: Políticas. Currículo. Docência. Responsabilização. Ibero-América.

Introducción

Dada la creciente profusión de textos políticos que se articulan en diversos contextos, es posible tener una idea de la dimensión de las producciones discursivas que están en circulación y que traducen las políticas curriculares.

En este artículo buscamos comprender el movimiento de estas producciones políticas prestando atención a la relación que tienen con las formas de poder que las constituyen y que también son constituidas por ellas. El dinamismo de este proceso puede reflejarse a través de la participación de entidades y organizaciones internacionales, que operan como catalizadores de políticas curriculares (Dias, 2013), destacándose por la convergencia de

sus proyectos e influencia ejercida en el ámbito educativo.

Nesse processo estão envolvidas relações de poder atravessadas por conflitos e enfrentamentos, cuja pretensão é obter credibilidade e hegemonizar projetos a serem adotados por países atraídos por suas orientações.

Este proceso involucra relaciones de poder permeadas por conflictos y confrontaciones, cuyo objetivo es obtener credibilidad y hegemonizar proyectos para ser adoptados por países atraídos por sus directrices.

América Latina y la Península Ibérica han sido espacios privilegiados para la internacionalización de múltiples políticas en las que

el desarrollo de sus sistemas educativos ha recibido y aún recibe influencia internacional traducida en políticas dirigidas a la educación, con el fin de responder a las especificidades culturales, políticas y económicas según las particularidades de cada país. Portugal y España, debido a su relación histórica con los países latinoamericanos, han acentuado a lo largo de los años dicha relación al participar activamente en esta producción política, no sólo modificando aspectos educativos de sus propios sistemas educativos sino también constituyendo, junto con otras naciones, el pilar de dichas políticas, especialmente las de responsabilización, formando la gran comunidad conocida como Iberoamérica.

Estamos pues dispuestos a discutir la cuestión de la responsabilización docente en este espacio privilegiado, interpretando los discursos/producciones que tensionan, interpelan y redireccionan la formación y la práctica de los docentes iberoamericanos, subjetivándolos como sujetos.

Para ello, utilizamos un referencial teórico-analítico dinámico y no jerárquico desarrollado por Stephen Ball y Richard Bowe (1998), denominado “ciclo continuo de políticas”, además de aportes teórico-discursivos que rompen con las concepciones curriculares tradicionales, permitiéndonos pensar el currículo de manera relacional.

Actuando de manera no lineal y atemporal, los contextos que componen el mencionado ciclo – contexto de influencia, contexto de producción del texto político, contexto de práctica, contexto de resultados o efectos y contexto de estrategia política – son los espacios interconectados en los que las políticas se mueven y dan lugar a intensas disputas, negociaciones y consensos, aunque sean provisionales.

Consideramos que este enfoque es fructífero, pues el alcance de la cuestión de la responsabilización va más allá de la discusión de las respectivas políticas en la región iberoamericana, pues se trata de un tema de dimensión pública que ha trascendido el ámbito educativo,

movilizando distintos públicos en las esferas local, regional y global.

Elegimos analizar las producciones políticas de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) porque estamos ubicados en la región, nuestros sistemas educativos se ven afectados significativamente por sus producciones y porque representan el dinamismo político y el flujo permanente y plural de sentidos.

Destacamos que estas producciones representan discursivamente tensiones, ideas y proyecciones que, políticamente, convocan a acuerdos para intentar garantizar el cumplimiento de diversas metas establecidas para la educación. En este sentido, los discursos producidos contextualmente, especialmente en el contexto de influencia, buscan limitar las posibilidades de que las políticas sean recontextualizadas y reciban nuevos significados. Estos discursos sirven de base a la política; mientras que algunos tienden a ser aceptados, otros tienden a ser rechazados en medio del juego político en el que las articulaciones de diferentes interlocutores luchan por la estabilización de ciertos discursos políticos en medio a relaciones de poder.

Así, sostenemos que los textos de la OEI son el resultado de intensas disputas y decisiones tomadas en la imprevisibilidad de los espacios políticos donde ciertos sujetos son llamados a hablar sobre la profesión docente y sus desarrollos y operan en diferentes lugares de producción textual, aspirando a controlar las representaciones políticas.

Entre los textos mencionados, seleccionamos dos ejemplares de la Colección Metas Educativas 2021 – Profesión docente: aprendizaje y desarrollo profesional docente (OEI, 2009a); Metas Educativas 2021 – Reformas educativas: calidad, equidad y reformas en la enseñanza (OEI, 2009b) y un ejemplar de la Colección Miradas sobre la Educación en Iberoamérica – Desarrollo profesional docente y mejora de la educación (OEI, 2013), pues entendemos que constituyen el campo de la discursividad al tiempo que son constituidas en/por ella.

Seleccionamos artículos de estas colecciones para su análisis mediante la búsqueda en el texto utilizando las palabras clave *responsabilidad, resultado, responsabilización, accountability* y expresiones que han llegado a significar la formación y la práctica docente.

A medida que avanzaban las lecturas se fueron identificando algunas tendencias que permitieron orientar la interpretación de las citadas producciones. Clasificamos estas tendencias en ejes discursivos, nombrándolos como: *visión común; idea del futuro; y asignación de responsabilidades*. Buscamos reflexionar sobre estas producciones dirigidas a la educación iberoamericana que impactan directamente en el currículo y cuestionar lo que se ha significado a través de las políticas curriculares en la región.

Mediados por el enfoque del ciclo continuo de políticas y por una perspectiva discursiva del currículo, abrimos este trabajo con la presente introducción, seguida de la discusión sobre la producción de políticas que permiten diferentes interpretaciones y sentidos en Iberoamérica en su complejidad. El siguiente apartado se centra en la articulación y difusión de las políticas curriculares a través de los discursos de la OEI, al tiempo que presenta la fundamentación teórica y metodológica que orienta el mencionado estudio. A continuación, nos dedicamos a explicar la centralidad de la docencia en los discursos de rendición de cuentas que propaga la Organización. Concluimos con unas breves consideraciones finales, entendiendo que los docentes, su formación y su práctica no deben ser vistos como los únicos responsables de garantizar el éxito y la calidad de la educación, como lo propone la Organización de Estados Iberoamericanos.

La producción de políticas de responsabilización para la docencia en Iberoamérica

La intensificación de las políticas producidas y dirigidas a los currículos de enseñanza y de

estudiantes ha contribuido significativamente a ampliar diferentes discusiones educativas dentro y fuera del campo académico-científico. Como consecuencia de estas producciones, las políticas de responsabilización orientadas a la docencia ganan alcance en la medida que la formación y el desempeño de los docentes se vinculan directamente con el desempeño de sus estudiantes, lo que se conoce como el modelo de valor agregado¹.

En territorio brasileño, los mecanismos de responsabilización, control y evaluación fueron efectivamente traducidos y disputados en la década de 1990, es decir, en el auge de las reformas neoliberales (Ball, 1998; Freitas, 2013). Se produjeron como resultado de algunos indicadores educativos que hoy siguen siendo motivo de preocupación, como la desigualdad social, la falta de equidad en el trato a los estudiantes y las altas tasas de deserción y repetición escolar.

Aunque divide opiniones, la responsabilización docente puede traducirse como un tema de dimensión pública que ha trascendido el ámbito educativo y movilizado a diferentes actores. Con base en las experiencias de países considerados pioneros en su adopción y uso, las políticas de responsabilización son similares a las políticas de *accountability*² y, aunque no tienen un término equivalente y preciso en portugués, pueden significar dos conceptos interconectados: rendición de cuentas y responsabilización.

Investigadores como Afonso (2009), Brooke

- 1 El modelo de valor añadido ha sido defendido y cuestionado por investigadores en el campo de la educación. Este modelo, utilizado en políticas públicas globales, se basa en los resultados del desempeño de los estudiantes durante el proceso escolar en pruebas de gran escala, buscando relacionarlos con la efectividad del trabajo de las escuelas y los docentes.
- 2 El término *accountability* no tiene equivalente en portugués, y puede expresar dos conceptos: uno relacionado con la rendición de cuentas y otro basado en la idea de responsabilización. El primero se refiere a la recaudación legal de impuestos a los ciudadanos para garantizar el mantenimiento de las escuelas con recursos públicos y la prestación de una educación considerada de calidad. El segundo, ligado al primero, expresa la demanda de la población de que la escuela sea directamente responsable de los resultados de los estudiantes. Para más información, véase Afonso (2009).

(2006), Freitas (2013) e Hypolito (2010) discuten las políticas de responsabilización y las posibles implicaciones que traen para las escuelas, el currículo, la práctica y la formación docente. Con estos autores, ha sido posible comprender y problematizar la cuestión de la responsabilización, repensando dichas políticas como parte de diferentes procesos de regulación y control de la enseñanza.

Como hemos señalado anteriormente, podemos definir, aunque sea brevemente, dichas políticas como intentos sucesivos de mejorar los resultados escolares a través de consecuencias para las escuelas y sus docentes. Los efectos generados pueden ser materiales o simbólicos, basados en el desempeño de los estudiantes, medido principalmente mediante evaluaciones a gran escala.

Por lo tanto, entre las diversas políticas producidas, las políticas de responsabilización se presentan como una política pública que ha tenido éxito en términos de adhesión y construcción de consenso. Estas políticas están legitimadas por discursos, demandas, proyectos e intereses comunes a nivel local, regional y global. Establecen los contenidos mínimos y lo que cada alumno debe alcanzar anualmente en las asignaturas escolares, además de la obligación de los alumnos de realizar pruebas de suficiencia en estas mismas asignaturas para evaluar los conocimientos adquiridos. Con base en los resultados obtenidos en las evaluaciones externas, se otorgan bonificaciones y/o sanciones a los docentes en función de las notas de los estudiantes, ya que están vinculadas a la evaluación de su trabajo (Dias, 2015; 2016; Freitas, 2013; Hypolito, 2010). En la lógica de la responsabilización, los profesionales de la Educación son considerados corresponsables del desempeño alcanzado por los estudiantes y las instituciones educativas, cuyos resultados luego son divulgados públicamente para generar rankings.

En este contexto, cuando reflexionamos sobre la práctica docente y algunos sentidos en disputa, las demandas del mercado, los or-

ganismos internacionales y los diferentes sistemas educativos en Iberoamérica “se vuelven equivalentes al entenderlos como necesarios para el desarrollo profesional debido a la idea de que los conocimientos son mensurables, externos al sujeto y algo que se adquiere durante la escolaridad” (Lima, 2018, p. 91).

De hecho, destacamos la extrema importancia de estos significados que se han producido y se dirigen a la figura del docente, quien, en los últimos años, ha asumido un papel destacado en las estrategias de las reformas educativas actuales, poniendo en cuestión su formación y actuación. Según Dias (2013, p. 467), “se está forjando una nueva idea de profesional”, y la correspondencia constante entre la formación docente y el desempeño de sus estudiantes nos ha llevado a considerar los diferentes contextos en los que se han producido políticas dirigidas a la educación. Estas producciones se constituyen en un campo de luchas que movilizan conocimientos y poderes en torno a diferentes demandas relacionadas con la Educación (Dias, 2009).

Junto a la responsabilización, otros discursos están delineando nuevos rumbos para la educación en la región iberoamericana bajo el argumento de la urgente necesidad de garantizar la calidad de la educación, conjugada con la equidad educativa. En nombre de la calidad, muchos discursos forjan grupos, subjetivan una serie de actores sociales (Matheus; Lopes, 2014) y logran gran aceptación, ya que los ciudadanos desean una educación considerada de calidad. Como señalan Soares y Dias (2022, p. 5), “la calidad de la educación gana protagonismo y visibilidad en diferentes sectores de la sociedad, mientras que la gestión pública que la involucra se convierte en blanco de duras críticas”.

Oportunamente, diversos debates que involucran acciones influyentes de organismos internacionales exponen el papel que éstos asumen y lo que se proponen hacer, produciendo y difundiendo los ideales y conceptos por ellos defendidos en torno al logro de lo que consideran calidad educativa.

Según Dias (2013), estas organizaciones están involucradas en relaciones de poder atravesadas por conflictos que buscan adquirir credibilidad ante los Estados interesados en sus propuestas. Se hace necesario, pues, realizar un esfuerzo por comprender las relaciones entre los discursos, los sujetos y los contextos que están dando sentido a las políticas actuales. Entendemos que los proyectos diseñados para la educación en Iberoamérica a través de las políticas curriculares surgen de discursos presentes en las reformas educativas de los últimos años y expresan demandas que orientan muchas acciones educativas de mediano y largo plazo a través de objetivos y metas educativas en un intento de cerrar lo social, aunque esto sea imposible (Laclau; Mouffe, 2015).

Discursos de difusión de políticas para el currículo

Buscando dar visibilidad a un período de importancia para la región por la celebración de los bicentenarios de la independencia de gran parte de su membresía, la OEI creó el Proyecto Metas Educativas 2021: la Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios. Este proyecto ha impulsado un aumento considerable de los objetivos educativos y su control a través de textos políticos defendidos y propagados por la Organización.

Concebida en un contexto de carencias y reestructuración social, política y económica, la OEI implementó acciones que consideró significativas en un intento de contribuir a la formación de sociedades más justas, solidarias y cooperativas en toda la región iberoamericana (OEI, 2009a; 2009b). Durante todo este período se ha dedicado a realizar convenciones y encuentros en las que se redactan estatutos, se hacen declaraciones, se construyen programas y proyectos, se establecen metas y se firman acuerdos.

Desarrollando un carácter integrador de la región, los procesos históricos y políticos vividos por los Estados-nación mencionados

se remontan a su pasado colonial y a sus procesos de independencia. La valorización de la cultura y de las lenguas portuguesa y española refuerza el sentimiento de pertenencia y actúa como facilitador de articulaciones, diferenciando a la OEI de otras organizaciones que actúan en el mismo espacio. Así, la transferencia de políticas entre los distintos países de la región iberoamericana como resultado de los procesos de articulación es una entre muchas otras formas de discursividad características de las relaciones en el mundo globalizado mediadas por el lenguaje. Esto es lo que hace de la producción política curricular iberoamericana un terreno fértil para ser explorado.

Considerando este contexto, analizamos los discursos de las políticas curriculares para la región iberoamericana que promueven la responsabilización docente. En los textos políticos seleccionados, interpretamos antagonismos y sentidos en disputa que apuntan a la responsabilización de los docentes que trabajan en la región a través de la articulación de discursos y sujetos de la política. Nos interesa destacar que la actuación de los diferentes actores está intrínsecamente relacionada con el objetivo de esta discusión, ya que, al producir y difundir diagnósticos y recursos para las políticas curriculares, está significando las formas de pensar la enseñanza.

Por tanto, argumentamos que la investigación de los discursos de responsabilización que centran la docencia en su formación y función se potencia a través del ciclo continuo de las políticas, a través de la posibilidad de comprender mejor el movimiento característico de los contextos que producen políticas curriculares y a través de la constitución de procesos de subjetivación.

El enfoque del ciclo continuo de políticas de Ball y Bowe (1998) nos ha ayudado a ampliar nuestra comprensión del dinamismo de las políticas, ya que también sustenta teórica y metodológicamente la presente discusión. Destacamos que, al invertir en un modelo analítico que fue formulado cuestionando la soberanía

activa del Estado, traemos a este diálogo importantes aportes para el análisis de políticas que promuevan la responsabilización de la docencia, entendiendo este proceso político como multifacético y relacional.

El ciclo no se compromete a explicar y elaborar las políticas; Más bien, su objetivo es investigarlas y teorizarlas, de un modo que nos permita reflexionar sobre cómo se producen estas políticas. Compuesto por contextos que se interrelacionan de manera no jerárquica, pudiendo un contexto ser atravesado por otro, el ciclo de políticas opera con cinco contextos desprovistos de linealidad y de secuencias lógica y temporal. El contexto de influencia, en el que se elaboran los discursos políticos; el contexto de producción del texto político, en el que se produce la definición de textos, normas y documentos; el contexto de la práctica, cuyos significados producidos por los contextos mencionados se resignifican y operan en las instituciones escolares; el contexto de resultados o efectos, que aborda cuestiones de justicia, igualdad y libertad; y el contexto de la estrategia política, que identifica las actividades sociales y políticas para superar las desigualdades generadas o reproducidas por la política (Ball; Bowe, 1998).

Si bien el ciclo se compone de hasta cinco contextos, basamos nuestro análisis sólo en tres: contexto de influencia, contexto de producción de texto y contexto de la práctica, pues entendemos que ellos ya permiten problematizar la responsabilización docente centrándose en el objetivo trazado en este debate.

En el contexto de la influencia, los discursos políticos se construyen a partir de la relación entre sujetos y sirven de base a la política. En detrimento de otros, algunos discursos son aceptados y otros rechazados, configurando el juego político, permeado por principios y argumentos que se dan en lo social, arenas de lucha que se constituyen en el campo de la discursividad (Laclau; Mouffe, 2015) como espacios de articulación de influencia en los que los sujetos representantes del Ejecutivo,

Legislativo, colectivos privados, agencias multilaterales y comunidades académicas se disputan el campo político debido a las relaciones de poder existentes. Es en este contexto que muchos sentidos se legitiman, hegemonizándose lo que conviene a los fines sociales de la Educación (Lopes; Macedo, 2011; Mainardes, 2006).

Los discursos producidos en este contexto intentan controlar el dinamismo de las políticas para que no se recontextualicen y adquieran nuevos sentidos, incluso frente a influencias globales que hacen circular múltiples ideas como posibles “soluciones”, las que son ofrecidas y recomendadas por agencias multilaterales y organismos internacionales como la OEI. En el contexto de influencia, la Organización actúa a través de conferencias, congresos y reuniones en los que se elaboran acuerdos, se formulan declaraciones, se construyen programas y proyectos, se establecen metas y se toman decisiones con el objetivo de fomentar la cooperación entre los países iberoamericanos en los campos de la Educación, la ciencia, la tecnología y la cultura.

Se entiende por contexto de producción textual aquel en el que se producen textos políticos como los de la OEI y que representan la política. Estos textos pueden asumir esta representación en textos oficiales y secundarios - incluidas declaraciones y vídeos. Cabe mencionar que los textos no siempre aluden a un documento escrito, sino que traen consigo características de la política incorporadas a lo largo del tiempo (Mainardes, 2006).

El último contexto trabajado en nuestro análisis es el contexto de la práctica, que, según los creadores del ciclo de política, es el contexto en el que los sujetos pueden recrear y reinterpretar la política, produciendo efectos capaces de cambiar y transformar considerablemente la política original.

Destacamos que, en este contexto, los otros dos – el contexto de influencia y el contexto de producción de texto – se resignifican; y, como las políticas están sujetas a la interpretación de

los sujetos y son recreadas, no pueden simplemente ser implementadas, lo que caracteriza la no linealidad del ciclo.

Los significados producidos en el contexto de influencia transitan en el contexto de la producción de textos y en el contexto de la práctica, permitiendo y favoreciendo la producción de sentidos de la política de responsabilización dirigida a los docentes iberoamericanos. Según Ball (1998), las influencias internacionales posibilitan la proliferación de sentidos producidos en los contextos de influencia, producción de textos y de la práctica, posibilitando la recontextualización a través del hibridismo en todos estos sentidos que están circulando.

Conscientes de esta proliferación de sentidos gracias a la existencia de muchas otras producciones difundidas en Iberoamérica y que significan la Educación en la región, nuestro análisis se basó en los textos Profesión docente: aprendizaje y desarrollo profesional docente (OEI, 2009a); Reformas educativas: calidad, equidad y reformas en la enseñanza (OEI, 2009b); y Miradas sobre la Educación en Iberoamérica – desarrollo profesional docente y mejora de la educación (OEI, 2013). Las dos primeras producciones políticas forman parte de la Colección Metas Educativas 2021, fruto de una gran iniciativa colectiva entre los ministros de Educación de Iberoamérica. Consideramos esta colección un recurso fértil de análisis para los investigadores en el campo de la Educación, especialmente en el currículo, ya que contiene un rico conjunto de aportaciones de autores iberoamericanos expertos en sus áreas de estudio y actividad. Sumado a ello, se considera una producción ambiciosa (OEI, 2009a), compuesta por diecinueve títulos que enriquecen el debate actual sobre las propuestas educativas a través de diversas reformas. La elección de ejemplares de la Colección que fueron escogidos para el análisis buscó cumplir nuestro objetivo, el de contribuir a una mayor comprensión de los discursos divulgados en sus artículos. Posteriormente, nos centramos en las palabras clave

responsabilidad, resultado, responsabilización y *accountability* presentes en estos artículos, pues consideramos que estas palabras agregan sentidos que forman el campo semántico relacionado con la temática de la responsabilización, involucrando diferentes sentidos en torno a la formación y el trabajo docente, la calidad de la educación, la rendición de cuentas y los resultados, la mayoría de los cuales están vinculados al desempeño estudiantil en evaluaciones externas.

Además de lo anterior, notamos la presencia recurrente de algunas expresiones a lo largo de los textos, como “mejorar la formación de profesores”, “calidad del desarrollo docente”, “identidad profesional”, “sociedad del conocimiento”, “nuevas exigencias”, “resolución de problemas”. Tales expresiones revelan la armonía entre las producciones políticas y los deseos expresados en la búsqueda de soluciones y alternativas para el desarrollo docente, abarcando su formación, trabajo e identidad.

La primera obra analizada, Reformas educativas: calidad, equidad y reformas en la enseñanza (2009b) inicia la serie dedicada a las reformas educativas y que “impulsa la OEI para favorecer el debate y la participación social con el fin de lograr el mayor compromiso de todas las instituciones en la transformación de la educación” (OEI, 2009b, p. 13). En su composición cuenta con dos secciones; el primero aborda los desafíos de la educación en Iberoamérica y el segundo incorpora las principales discusiones en curso en los sistemas educativos de la región. Este primer ejemplar presenta un proyecto que aboga por mejorar la calidad de la educación y que va “más allá de la literalidad de los objetivos e indicadores propuestos” (OEI, 2009b, p. 11).

El segundo libro seleccionado de la Colección, Profesión docente: aprendizaje y desarrollo profesional docente, sostiene que los profesores son la clave principal para alcanzar esta calidad. Entre las iniciativas propuestas para afrontar un desafío de tal magnitud, el se-

gundo trabajo plantea que es necesario basarse en enfoques contextuales e integrales, tomando en cuenta todos los factores que pueden contribuir a facilitar el trabajo docente, sin perder de vista “su implicación para el fortalecimiento de la profesión docente” (OEI, 2009a, p. 7).

Ampliando nuestro análisis, listamos la tercera producción textual, *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica – Desarrollo profesional docente y mejora de la educación* (OEI, 2013). Esta publicación también forma parte de una Colección denominada *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica*. *Miradas* reúne una serie de informes que conforman el marco del Instituto de Evaluación (IESME), considerado por la OEI como un instrumento fundamental para el logro de las metas estipuladas, cuya función principal es “obtener, procesar y proporcionar información rigurosa, veraz y relevante para conocer el grado de avance registrado” (OEI, 2010, p. 265). Con una configuración diferente a los otros dos libros analizados, este tercero está compuesto por seis capítulos, una conclusión y tres apéndices, que sirvieron como continuación de nuestra investigación.

En estos textos discursivos de la OEI se materializan concepciones, creencias y valores, anclados en la idea de la importancia enfática de los docentes para el avance educativo cualitativo de cada Estado-nación de la región iberoamericana. En ellas, los docentes son vistos como los principales responsables del éxito de las metas establecidas, ya que “El cambio educativo, la innovación y las reformas futuras, la calidad de la enseñanza, en definitiva, dependen de la preparación y del compromiso de los docentes” (OEI, 2013, p. 9).

Argumentamos que los textos analizados representan y caracterizan la política porque son parte de articulaciones hegemónicas (Dias, 2013; Lopes; Macedo, 2011) insertas y expresadas en los discursos de la OEI y buscan establecer determinadas significaciones del currículo, del profesor y de la evaluación.

En este sentido, es en el contexto de influen-

cia que la OEI actúa activamente y sus discursos se producen y difunden como contexto de difusión de políticas por excelencia. En él se registran los textos seleccionados, siendo reinterpretados y resignificados, de forma que influyan, definan y propaguen políticas curriculares no sólo de Brasil, sino de todos los países de Iberoamérica.

La interrelación de los contextos del ciclo de políticas permite que las diversas interpretaciones de los sujetos se manifiesten también en los contextos de producción de textos, de difusión de ideas y operen en el contexto de la práctica (Ball; Bowe, 1998), donde los materiales difundidos por la OEI ejercen influencia y disputan sentidos en el campo de la discursividad (Laclau; Mouffe, 2015) en un intento por obtener control sobre la formación y la práctica docente, aunque tal control sea imposible.

La docencia como centralidad discursiva de la Organización de Estados Iberoamericanos

Los discursos investigados revelaron algunas tendencias que merecían ser exploradas, permitiendo así avanzar en la discusión. Tales tendencias señalaron lo que denominamos ejes temáticos discursivos (Lima, 2018), los cuales fueron organizados, interpretados y nombrados en el intento de, a partir de ellos, ampliar la reflexión sobre las políticas curriculares que se vinculan con la enseñanza, especialmente aquellas que le atribuyen responsabilización.

Argumentamos que estos ejes pueden ser interpretados como productores de discurso porque permiten la acumulación de diferentes temáticas desarrolladas por los textos leídos, al tiempo que se materializan en las obras investigadas en el contexto de producción de textos, compitiendo por espacio para incidir en los contextos de producción de textos de las políticas y prácticas para las cuales tales discursos son producidos.

- *Primer eje discursivo, denominado Visión Común*

El debate sobre el rumbo que está tomando actualmente la educación va creciendo cada vez más, alimentando discusiones vinculadas al ámbito educativo. Las producciones recientes de OEI muestran un fuerte discurso basado en un ideal a alcanzar, hacia el cual orienta sus acciones y determina los caminos de sus proyectos.

Este discurso surge del primer eje importante, identificado en torno a una *visión común* respecto de las expectativas educativas de la región iberoamericana. El texto político advierte que “la educación está en el centro de los debates ideológicos y políticos” (OEI, 2009b, p. 13) porque “es comprensible que así sea, porque en ella se concentran los modelos, las visiones y los valores que las instituciones sociales y los ciudadanos defienden como deseables (*Ibid.*).

La OEI afirma que es necesaria una nueva visión del significado de la educación que posibilite el diseño de nuevos modelos y mecanismos de implementación, así como nuevas formas de cooperación.

Al mismo tiempo, la correspondencia discursiva expresada en los distintos discursos de autores iberoamericanos que integran las producciones analizadas sostiene que la demanda por educación ha cambiado de signo debido a las transformaciones sociales y culturales producidas por la globalización. Diferentes actores, en diferentes lugares, participan de un “imaginario común” y de una “comunidad de sentido”, interfiriendo en las formas de comunicación política, modificando la experiencia social cotidiana (García-Huidobro, 2009, p. 31).

De acuerdo a estos discursos, consensos, recomendaciones internacionales, leyes y marcos regulatorios permiten a varios países formular políticas y desarrollar programas para mejorar la calidad, la equidad y la eficiencia de los sistemas educativos. Gajardo (2009, p. 66) afirma que “si hay un desafío común para todos los países del mundo, es responder al imperativo de la mejora de la calidad de los aprendizajes”.

Los cambios institucionales, las mejoras en la calidad y la equidad, la evaluación y la creación de mecanismos de responsabilización y el desarrollo profesional docente constituyen el acto de revisar las políticas y reformas educativas.

En este eje discursivo, la preocupación por la calidad de la educación se expande, favoreciendo el surgimiento de un contundente discurso político-educativo centrado en la calidad, dado que “la universalización de la educación básica se ha ido consiguiendo en Iberoamérica (a veces trabajosamente) y de forma paralela se ha extendido considerablemente la preocupación por la calidad de la educación” (Tiana, 2009, p. 115).

Es necesario preguntarse qué constituye la calidad en la educación y qué factores contribuirían más a esta calidad. Entendemos que el significante “calidad” ha motivado y delineado lo que se defiende como *visión común* por algunos sujetos políticos iberoamericanos (Lima, 2018). Al ser un término que incorpora ambigüedades, polisemia y difícil definición, la calidad de la educación asume múltiples significados para distintas personas, en distintos tiempos, espacios y contextos. No todos comparten sus concepciones, percepciones, prioridades e intereses cuando se trata de la calidad de la educación. Aunque lo celebren en acuerdos, la calidad de la educación no constituye una representación plena, pues entendemos que ninguna representación es completa, considerando la imposibilidad de una identidad fija y definitiva en el proceso de lucha en torno a las políticas (Laclau; Mouffe, 2015), pues las identidades de los sujetos son reflejo de contingencias externas, descentralizadas, que desestabilizan la noción misma de la posición del sujeto.

En particular, busca “vincular el currículo y la calidad de la educación a la transformación social, y ésta a un proyecto nacional” (Mathews; Lopes, 2014, p. 342), sometiéndolos a una noción que pueda cuantificarse mediante evaluaciones.

La tarea de instruir y distribuir conocimientos que serán medidos en evaluaciones y considerados relevantes –y por tanto disputados en la lucha política– pasa a ser tarea del docente, correspondiente al deber asumido por la escuela de garantizar el acceso al conocimiento legítimo a todos los estudiantes.

La interpretación producida por éste, que es el primer eje, identificado como *visión común*, contribuye al intento de evitar que otras posibilidades de políticas centradas en el currículo, otras lecturas, otras producciones discursivas, otros imaginarios actúen para camuflar actos de poder (Lopes, 2015; Matheus; Lopes, 2014).

Al analizar todo este proceso considerando el enfoque del ciclo de políticas, nos damos cuenta que representantes políticos como la OEI, autores iberoamericanos firmantes de los artículos analizados, creadores del proyecto Metas Educativas 2021 y sus respectivos discursos actúan en contextos de influencia para hegemonizar demandas que están en disputa (Laclau, 2013) a través de negociaciones, sistematizaciones y compromisos pactados, al tiempo que se constituyen como sujetos de la política. Entendemos que estos discursos presentan pretensiones universalizadoras, marcadas por intereses diversos y la forma antagónica en que se construyen, siempre sujetos a cuestionamiento.

La idea de una educación de calidad para todos crea la imprecisión del significante “todos”, que puede terminar encubriendo las diferencias entre contextos; por eso, coincidimos con Lopes (2015, p. 454) cuando afirma que “no es posible referirse a un sentido universal de currículo de calidad, a una verdad sobre cuál es el mejor currículo en cualquier contexto”, porque las construcciones discursivas ya sedimentadas y las que a través de los procesos de articulación se estructurarán dentro o fuera del campo del currículo no son/serán capaces de representar todas las demandas que emergen debido a la imposibilidad de un todo homogéneo (Soares; Dias, 2022). En este intento de

servir a todos, siempre se reclaman intereses y demandas privadas y/o colectivas.

- *Segundo eje discursivo, denominado Idea de Futuro*

La motivación surgida de las celebraciones de los bicentenarios de los países iberoamericanos sacó a la luz el sentimiento de incompletitud y de deuda con el pasado, expresado a través del Proyecto de Metas Educativas 2021: la Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios. Se puede inferir que, también a través de ella, los discursos analizados inauguran la idea de futuro y se presentan como estimuladores de alianzas y tratados que significan políticas a través de la adhesión a metas y estrategias en los Estados-nación.

La forma en que fueron concebidos y organizados los textos políticos de la OEI revela el núcleo de su idealización, a través de panoramas, índices, indicadores y metas, cuyo énfasis “se sitúa en las políticas globales, capaces de plantear estrategias convergentes en las esferas económica, social y educativa con el objetivo de avanzar en la construcción de sociedades justas, cohesionadas y democráticas” (OEI, 2009b, p. 8).

Es evidente en los discursos de la Organización que lo que impulsa las acciones actuales son las perspectivas de un futuro victorioso en reparación de un pasado no tan exitoso como se esperaba, lo que refuerza la importancia de generar expectativas (Lima, 2018). La actualización de la agenda educativa de la región, como señala la OEI, se enfrenta a otras dos agendas consideradas inevitables: enfrentar los desafíos pendientes del siglo XX y los nuevos desafíos del siglo XXI. La OEI sostiene que, “cuando se formulan políticas se planifica y, por lo tanto, se realiza un intento de anticipación del futuro, un intento de predecir la cadena de consecuencias causa-efecto en el tiempo” (OEI, 2009, p. 35).

Con el firme propósito de cumplir los pactos establecidos, la comunidad iberoamericana contó inicialmente con un nivel previo de

cumplimiento de las metas que se esperaban alcanzar, tomando como referencia el periodo de 2009 a 2015. Durante los primeros años, este plazo se replanteó debido a los avances ya alcanzados, los nuevos desafíos en la región y la adaptación a la Agenda Educativa Global 2030³.

El hecho de que exista una agenda internacional que influya en la toma de decisiones de la OEI muestra el proceso de migración de políticas y las articulaciones que fomentan la formación discursiva hegemónica. Como destaca la organización, la asociación y la compatibilidad de agendas configuran la importancia de avanzar hacia estrategias globales compartidas, sin perder, sin embargo, las características que hacen de su proyecto una construcción regional.

La OEI refuerza que “en los años venideros será necesario no perder de vista dos parámetros básicos de la política educativa: mejorar la situación laboral y profesional de los docentes” (OEI, 2009a, p. 9). Podemos afirmar que el fortalecimiento de la profesión docente para la OEI es un requisito fundamental para ofrecer una educación considerada de calidad.

Derivado de textos políticos, el discurso del organismo internacional invierte en un futuro centrado en los docentes, también llamado protagonismo del profesor, y enfatiza que el fortalecimiento de la profesión docente es uno de los focos prioritarios de su trabajo. Para la OEI, los cambios en la sociedad actual han exigido esfuerzos sucesivos por parte de los docentes, obligándolos a modificar su trabajo a lo largo de su carrera para adaptarse y tener éxito en su función.

Ante ello, Esteves (2009, p. 24) destaca que es la primera vez en la historia que la sociedad “no pide a los educadores que preparen a las nuevas generaciones para responder a las necesidades actuales, sino para hacer frente a las

exigencias de una sociedad futura que aún no sabemos cómo va a ser”.

Creemos necesario reflexionar sobre la presencia, en los sistemas educativos, de ambivalencias que nos llevan a considerar los diversos y sucesivos intentos de gobiernos, Estados, agencias y organizaciones de apostar por “verdades únicas” y “absolutas” que excluyen otras posibilidades de producir políticas e interpretar el mundo. Estas producciones revelan ambivalencias desencadenadas por proyecciones que buscan predecir y garantizar acciones que intentan controlar el futuro educativo de la escuela, implementando normas, designando metas y difundiendo pronósticos que diseñan y dictan estándares ideológicos, metodológicos y curriculares para la formación y la práctica docente. En estas ambivalencias vemos la oportunidad de cuestionar certezas que se han colocado junto a la necesidad de universalización como condición esencial para el cambio y el éxito educativo. En este contexto, muchos discursos compiten por sentidos para ser universalizados hegemónicamente, además de demarcar algunas de las ambivalencias.

Las afirmaciones expresadas por autores iberoamericanos colocan específicamente en la responsabilidad de la profesión docente corresponder, con su formación y cualificación, a las demandas surgidas. La correspondencia directa que dichos discursos establecen entre la formación docente y el desempeño de los estudiantes no es nada nuevo, enfatizando la responsabilidad del docente en las actividades que desarrolla. Esta perspectiva, en la que se establece una correspondencia entre el desempeño de los estudiantes y la formación y el desempeño docente, que

estuvo presente como tendencia en los modelos curriculares para la formación docente por competencias en la década de 1960, en las experiencias estadounidenses, y ahora se intensifica nuevamente en los textos políticos que intentan influir y producir sentidos sobre la docencia en las propuestas curriculares de distintos países y regiones del mundo. (Dias, 2021, p. 2).

3 Este plan de acción global orientado al desarrollo sostenible de todos los seres humanos y del planeta fue celebrado en la Conferencia Mundial de las Naciones Unidas en septiembre de 2015 (OEI, 2016) y denominado Agenda de Educación 2030 y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Véase <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Consultado el: 22 Sep. 2024 a las 15h08min.

La articulación de diferentes discursos sobre cuestiones que involucran las políticas hacia la docencia de hoy y del futuro caracteriza las disputas discursivas que ocurren en los contextos cíclicos de la política teorizados por Ball y Bowe (1998) y que buscan, de diferentes maneras, influir en el currículo. Tenemos cuidado de no encontrarnos con meros discursos, sino con prácticas y políticas que estos discursos sugieren y pretenden orientar.

En vista de lo anterior y del siguiente apartado, podemos observar que los discursos de la OEI tienen una fuerte inclinación hacia la responsabilización de los docentes, a través de políticas curriculares y defensas recurrentes de estas políticas, a través de distintos autores iberoamericanos con quienes dialoga en sus producciones.

- *Tercer eje discursivo, denominado Asignación de Responsabilidad*

La responsabilización de la docencia abarca múltiples sentidos, y, como tal, observamos en este eje de *Asignación de Responsabilidades* una mayor presencia de ambivalencias expresadas en los discursos de la OEI, en cuanto la formación y la práctica docente son concebidas como el principal instrumento capaz de garantizar el éxito educativo.

Marcando la pauta de lo que se ha producido y difundido como política curricular en el espacio iberoamericano, la OEI enfatiza que “la calidad de la educación de un país no es superior a la calidad de su profesorado” (OEI, 2009a, p. 7), atribuyendo directamente la responsabilidad de la calidad educativa a los docentes. También reitera que “si se piensa en la calidad de la educación de un país, es inevitable hacerlo en relación con la calidad de su profesorado” (OEI, 2010, p. 74).

El título del texto político *Miradas - Desarrollo profesional docente y mejora de la educación* (2013) destaca la correspondencia entre el desarrollo profesional docente y la mejora de la educación, estableciendo así la dependencia de esta última de la profesionalización de los

docentes. Asimismo, es también reveladora la cita de *Metas Educativas - aprendizaje y desarrollo profesional docente* (2009a), pues asocia el aprendizaje de los estudiantes con la formación, actualización y perfeccionamiento de los profesores. Esta relación que asocia el aprendizaje con el desempeño docente se da, entre otros factores, por el desarrollo del privilegio del aprendizaje en detrimento del proceso educativo en su conjunto. Cuando los indicadores de calidad y la información recolectada a través de las políticas de evaluación establecen prioridades a superar en los sistemas educativos, según Biesta (2012, p. 810), se establece la llamada “cultura de la medición de la educación”.

En esta cultura de la medición, los resultados reciben especial atención, siendo utilizados para generar rankings entre distintos sistemas educativos, impactando directamente el currículo, la práctica y la formación, pues indican “*escuelas sin éxito* y, en algunos casos, *docentes sin éxito* en las escuelas” (Biesta, 2012, p. 810-811, énfasis del autor). Esto refuerza la lógica de la responsabilización en la búsqueda incansable de una calidad educativa justificada por prácticas de evaluación que se limitan a medir el desempeño de estudiantes y docentes y dirigen el rumbo de las políticas educativas públicas como si fueran completamente controlables.

El compromiso de la OEI con la figura del profesor, otorgándole el protagonismo necesario para la ejecución de las propuestas diseñadas para el ámbito educativo, permite afirmar que se espera que los docentes sean profesionales cualificados para que la educación se realice realmente con calidad. La Organización aboga por la existencia de consenso en torno a la necesidad de impulsar la formación de los profesores con un objetivo más amplio: alcanzar un perfil profesional capaz de garantizar la mejora continua de la práctica docente (OEI, 2013); señala también ser “consciente” de que la formación docente es el punto clave de cualquier propuesta educativa y política social,

pues la tarea de enseñar marca “las nuevas generaciones, orienta su aprendizaje, modela su modo de relacionarse con los saberes, con los valores, con los otros y consigo mismo; estimula o desalienta actitudes y aptitudes” (OEI, 2013, p. 219).

No nos oponemos a la necesidad de invertir en condiciones que hagan viable la práctica, la valoración profesional y la formación docente como proceso. Sin embargo, la imprevisibilidad, las incertidumbres y las diferencias inherentes al ejercicio de la enseñanza impiden la rigidez y la preservación de una identidad estática, pues entendemos que ella está siempre en proceso, inacabada, siendo construida y significada contextualmente (Lopes, 2015). Sostenemos que el perfil profesional es idealizado discursivamente para defender la calidad de la enseñanza a través de la regulación y control del trabajo docente.

Estos discursos en circulación intentan hegemonizar las demandas y la definición de lo que significa ser un buen profesor, en un intento de estandarizar el currículo, las identidades, las prácticas, las experiencias y los comportamientos de la docencia (Dias, 2016).

Como resultado de la complejidad de las relaciones políticas, los textos/discursos analizados presentan antagonismos y ambivalencias en la defensa de ideas, concepciones y estrategias, entre ellas la selección de los mejores profesores para delinear un perfil docente considerado de excelencia; el tipo y la duración de la formación que se considera eficaz para mejorar el desempeño de los profesores; el tiempo necesario para que se produzcan cambios efectivos que transformen y mejoren la realidad educativa de la región; y la asignación de responsabilidades a la propia profesión docente.

Interpretamos que la inconstancia de las políticas curriculares propicia múltiples discursos que, contrariamente a su intención, traen inestabilidades e imprecisiones debido al exceso de sentidos que se disputan en las arenas políticas.

Al responsabilizar a los docentes del fracaso educativo, relacionado con los aprendizajes insuficientes de los estudiantes, la formación docente deficiente y los resultados insatisfactorios en las evaluaciones externas, los discursos de la OEI pretenden redefinir la educación en Iberoamérica (Lima, 2018) y dialogar con otros discursos igualmente precarios e inestables que buscan, a través de políticas curriculares, hegemonizar y proyectar ideas y acciones ancladas en objetivos y metas que privilegian sentidos diversos en el ámbito educativo.

Entendemos que estamos ante discursos que se estabilizan temporalmente (Laclau; Mouffe, 2015) y se configuran a través de las políticas curriculares vía proyectos y metas, convirtiéndose en una estrategia política a seguir y alcanzar, con metas y plazos establecidos y reivindicaciones precariamente universalizadoras y construidas antagónicamente.

Consideraciones finales

Buscamos analizar y problematizar los discursos que constituyen las políticas curriculares en la región iberoamericana que promueven la responsabilización docente. Estos discursos se han negociado constantemente en el proceso de articulación que involucra a los diferentes Estados-nación de la región. Sentidos se producen de manera antagónica a medida que se difunde la defensa de la responsabilización de los docentes por el fracaso de sus estudiantes en aprender.

El ciclo continuo de políticas de Ball y Bowe (1998), acompañado de enfoques discursivos como la Teoría del Discurso de Laclau y Mouffe (2015), nos ha ayudado a pensar el movimiento de creación y articulación de políticas curriculares que se leen en esta discusión como discursos políticos difundidos y hegemonizados por la Organización de Estados Iberoamericanos en el campo educativo y que constituyen, impactan y complejizan lo social.

Además de interpretar las políticas como influyentes e impactantes en diferentes esferas

de la sociedad, invertimos en explicar, aunque sea brevemente, la ideología desarrollada y propagada por la OEI a través del análisis textual que originó los ejes temáticos discursivos *Visión Común*, *Idea de Futuro* y *Atribución de Responsabilidades*. Estos ejes contribuyeron a la organización e identificación de discursos que colaboran en la defensa de la responsabilización de los docentes que trabajan en el espacio iberoamericano (Lima, 2018).

Asumimos la imposibilidad de incluir todos los sentidos posibles expresados en los textos políticos analizados en estas páginas. Nos parece que los preceptos colectivos y las acciones cooperativas que se registran de manera enfática en los discursos presentados se abandonan y dan paso a sentidos que, antagónicamente, individualizan, autorregulan y responsabilizan a la formación y al trabajo docente.

Cuando proponemos una discusión sobre la responsabilización de los docentes, no nos posicionamos en defensa de la irresponsabilidad, como tampoco estamos a favor de la falta de compromiso de los profesores; más bien argumentamos que debemos comprometernos con lo que hacemos. Nuestra crítica se dirige a los nuevos sentidos que se están dando a la educación y a los profesores a través de discursos que sitúan a los docentes como los únicos responsables del aprendizaje de los estudiantes, de un currículo excelente y del éxito de la educación, viéndolos como garantes de su calidad, mientras desconsideran otros factores responsables de la efectiva provisión de una educación considerada de calidad.

Nuestra apuesta es que podamos entender las políticas curriculares de tal manera que la docencia, a diferencia de lo que se ha hegemonizado sobre ella, no pase a ser concebida como el eslabón responsable del éxito y/o fracaso de la educación, porque creemos que, cuando pensamos la política discursivamente, los discursos hegemónicos que la estabilizan no pueden representar un punto final en el proceso político (Soares; Dias, 2022).

REFERENCIAS

- AFONSO, Almerindo J. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo**, Lisboa, n. 9, p. 57-69, maio/ago. 2009.
- BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. El currículo nacional y su "puesta en práctica": El papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios de Currículo**, v. 1, n. 2, p.105-131, abr. 1998.
- BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. Trad. Tereza Dias Carneiro, rev. Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012.
- BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.
- DIAS, Rosanne E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- DIAS, Rosanne E. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço ibero-americano. **Revista e-Currículo**, São Paulo, v. 2, n. 11, p. 461-478, ago. 2013.
- DIAS, Rosanne E. Sentidos produzidos nas políticas curriculares de formação docente. **Revista Espaço do Currículo (online)**, v. 8, p. 22-34, 2015.
- DIAS, Rosanne E. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço ibero-americano. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, p. 590-604, 2016.
- DIAS, Rosanne. E. Desempenho regulando a docência nas políticas de currículo. **Cadernos de Educação**, v. 65, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i65.21126>.
- ESTEVE, José M. La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. In: ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI). **Coleção Metas Educativas 2021**: aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid: OEI, 2009a. p. 17-27.
- FREITAS, Luiz C. de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de**

Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365, 2013.

GAJARDO, Marcela. La educación tras dos décadas de cambio: ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar? In: ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI). **Coleção Metas Educativas 2021**: calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Madrid: OEI, 2009b. p. 59-76. (Série Reformas Educativas).

GARCÍA-HUIDOBRO, Juan E. Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario. In: ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI). **Coleção Metas Educativas 2021**: calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Madrid: OEI, 2009b. p. 19-33. (Série Reformas Educativas).

HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.337-1.354, out./dez. 2010.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. Trad. Joanildo Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios, 2015.

LIMA, Paula Eduarda D. S. **Discursos de responsabilização docente nas políticas curriculares na região ibero-americana**. 2018. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

LOPES, Alice C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27,

n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MATHEUS, Danielle dos S.; LOPES, Alice C. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educação e Realidade**, v. 39, p. 337/357, abr./jun. 2014.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI). **Coleção Metas educativas 2021**: aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid: OEI, 2009a. (Série reformas educativas).

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI). **Coleção Metas Educativas 2021**: calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Madrid: OEI, 2009b. (Série Reformas Educativas).

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI). **Coleção Metas Educativas 2021**: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid: OEI, 2010. (Série Reformas Educativas).

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI). **Miradas sobre la educación en Iberoamérica**: desarrollo profesional docente y mejora de la educación. Madrid: OEI, 2013. (Série Reformas Educativas).

SOARES, Ana P. P.; DIAS, Rosanne E. Construções político-discursivas em torno de um Todos para/ pela Educação. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1-12, 2022.

TIANA, Alejandro. Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes. In: ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI). **Coleção Metas educativas 2021**: aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid: OEI, 2009b. p. 113-123. (Série Reformas Educativas).

Recibido el: 30/09/2024
Aprobado el: 07/02/2025



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

Texto revisado y estandarizado por Alexandre Rodrigues Alves.

