

LA LOCALIZACIÓN DE LAS PROPUESTAS DE LAS AGENCIAS INTERNACIONALES EN LA PRÁCTICA: EL CASO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA Y BRASIL

BEECH, Jason – UDESA – jbeech@udesa.edu.ar

GT: Política de Educação Superior / n.11

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Este trabajo analiza cómo fueron interpretadas las propuestas de las agencias internacionales (UNESCO, Banco Mundial y la OCDE) en las reformas de formación docente en Argentina y en Brasil. Siguiendo a Bernstein (1990), sugiero que a medida que un discurso se mueve de un contexto a otro se transforma a través de un proceso de recontextualización. Por lo tanto, cuando países como Argentina y Brasil adoptan las propuestas de las agencias internacionales, existe (al menos) un doble proceso de recontextualización. El primero se da cuando la retórica oficial adopta y adapta las propuestas de las agencias. El segundo tipo de transformaciones se da cuando las instituciones y profesionales que tienen que poner en práctica estas políticas interpretan el contenido de las mismas. Es este segundo tipo de transformaciones (las que ocurren entre la formulación de la política nacional y su implementación) el que exploraré en este trabajo.

El argumento del trabajo es que en la década de 1990 los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y las Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para la formación de profesores en Argentina y en Brasil tuvieron una fuerte influencia de las propuestas de las agencias internacionales. Sin embargo, los efectos prácticos de esta influencia no pueden comprenderse solo a partir de una lectura de los documentos oficiales, ya que los formadores de profesores actúan como mediadores entre el discurso oficial y los futuros docentes.

El trabajo se divide en dos partes. En la primera, se ofrece un análisis de las propuestas de UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE para la formación docente entre 1985 y 1996. Asimismo, se ilustra brevemente cómo fueron interpretadas estas propuestas en las reformas iniciadas en la década de 1990 en Argentina y en Brasil. En la segunda sección se presenta el análisis del trabajo de campo que se llevó a cabo en cursos de formación docente en estos países para tratar de comprender como interpretaron los formadores de docentes las propuestas de estas agencias que habían sido tomadas por las reformas oficiales.

UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial: un modelo universal para la formación docente

El Banco Mundial, UNESCO y la OCDE analizan la educación y el trabajo de los docentes desde puntos de vista diferentes e incluso contradictorios en algunos casos. Sin embargo, a pesar de estas diferencias, las propuestas educativas de UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial se basan en una serie de supuestos que toman como un hecho ciertas predicciones sobre el futuro. Al mismo tiempo, la semejanza de estos supuestos en el trabajo de UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial indicaría que estas tres organizaciones comparten una visión del mundo muy similar¹.

El primero de estos supuestos es que el futuro presentara un mundo de cambios veloces y permanentes, al ritmo de los ‘avances’ tecnológicos” (UNESCO, 1996; OECD, 1994; World Bank, 1995). A partir de aquí, se asumen una serie de principios más específicamente ligados a la educación: la necesidad de la educación permanente; la necesidad de que los sistemas educativos, las escuelas, los docentes y los estudiantes sean ‘adaptables’; y los beneficios de la descentralización al hacer los sistemas educativos más ‘adaptables’ (Mayor, *et al.*, 1997; Papadopoulos & OECD, 1994; World Bank, 1995). Asimismo, para estas organizaciones la educación permanente implica que es fundamental que los niños reciban una educación básica de calidad, en la que deberán adquirir ciertas competencias fundamentales que les permitirán aprender a lo largo de toda la vida. No parece haber demasiada discrepancia entre el Banco Mundial, UNESCO y la OCDE con respecto a cuáles son estas competencias que todo sistema educativo debe transmitir a sus alumnos: la comunicación, la creatividad, la flexibilidad, aprender a aprender, el trabajo en equipo y la solución de problemas. (International Commission & UNESCO, 1996; Papadopoulos & OECD, 1994; World Bank, 1990). Finalmente, estas agencias asumen que es posible diseñar soluciones educativas globales que serían aplicables a todos (o al menos a la gran mayoría) de los contextos sociales, económicos y políticos.

¹ Cabe aclarar que no se sugiere aquí que las propuestas de UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE sean exactamente iguales. Existen varios trabajos que se ocupan de describir sus diferencias e incluso dan cuenta de la existencia de elementos contradictorios entre sí (ver por ejemplo Jones, P., 1998). No obstante, lo que se busca en este trabajo es desentrañar el elemento común que existe y anida en el nivel de los supuestos o del sistema general del pensamiento (Foucault, M., 1999) de estas propuestas.

Estas propuestas educativas implican nuevos desafíos y demandas para los docentes. Por lo tanto, las recomendaciones de UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE incluyen también un modelo universal de formación de profesores.

Desde el punto de vista de estas organizaciones, los docentes también deben ser flexibles y adaptables. En primer lugar, se recomienda que deben aprender a adecuar sus clases a las distintas culturas de sus alumnos y a las características de la localidad en la que trabajan. Los docentes deben ser capaces de ‘traer el mundo exterior al aula’ (Barkatoolah, 1990; Connelly, 1993; OECD, 1990). Por otro lado, UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE sostienen que los docentes deben aprender a adaptarse a cambios permanentes en el currículum y en los métodos didácticos, que ocurren como consecuencia de la evolución constante del conocimiento. Como dice un texto de UNESCO:

El mundo en general esta evolucionando tan rápido, que los docentes, como cualquier otro grupo profesional, deben enfrentarse con el hecho de que su formación inicial no les es suficiente para el resto de sus vidas: necesitan actualizar y mejorar su propio conocimiento y sus métodos a lo largo de toda su vida. (International Commission & UNESCO, op. cit. p. 149)

Es así que la formación inicial del docente es percibida como insuficiente. En cambio, la formación docente debería ser considerada como un proceso continuo. La educación permanente se convierte en una obligación para todos los educadores.

Las organizaciones internacionales también cuestionan la manera en que se presenta la información en la formación docente inicial. Sostienen que la información no debe presentarse como una serie de prescripciones, sino como alternativas para que los docentes escojan al estructurar su práctica. Se debería promover la autonomía de los docentes, que deberían aprender a tomar iniciativas y a ser responsables por los resultados de su trabajo (Barkatoolah, 1990; OECD, 1990; Schaeffer, 1993).

Otra competencia que, desde el punto de vista de la OCDE, el Banco Mundial y UNESCO, debe transmitirse a los futuros profesores es la creatividad. Para poder

responder de una manera imaginativa a los desafíos del aula los docentes deben abrirse a nuevas ideas, experimentando con nuevos métodos didácticos (Barkatoolah, 1990; International Commission & UNESCO, 1996; OECD, 1990; OECD, 1994).

Un buen docente, desde el punto de vista de estas organizaciones, es aquel que puede elegir entre una amplia gama de métodos didácticos, de acuerdo con las circunstancias particulares de cada lección. Por eso, los futuros docentes deberían obtener un amplio repertorio de métodos didácticos para poder elegir – usando su autonomía y creatividad – los mejores para cada ocasión (International Commission & UNESCO, 1996; Lockheed, 1992; OECD, 1990; OECD, 1994).

Sin embargo, en las propuestas de UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE se enfatiza cierto tipo de pedagogía: la pedagogía centrada en el niño. Se define a un docente de calidad como un mediador en la adquisición del conocimiento. Así, es el estudiante quien construye su propio conocimiento mientras el docente lo guía tomando en cuenta las características individuales de cada alumno (Barkatoolah, 1990; International Commission & UNESCO, 1996; OECD, 1990).

Siguiendo esta visión, que promueve un cambio en la actitud de los docentes hacia los estudiantes, los métodos de enseñanza convencionales son fuertemente criticados por las agencias internacionales. Estos métodos pueden haber sido útiles para el pasado, pero ya no sirven en condiciones actuales. Como dice la OCDE:

La enseñanza del currículum tradicional era en muchos aspectos una cuestión relativamente simple: haciendo una leve caricatura podría decirse que el docente poseía cierta cantidad de conocimientos (en general expresada como información o datos) que debían ser aprendidos y repetidos por los alumnos. La tarea del docente consistía en presentar la información en partes, los estudiantes memorizaban la información y después del intervalo el docente evaluaba la memoria del alumno. Las respuestas correctas e incorrectas eran identificadas fácilmente y se les daba una nota a los alumnos sin mucha dificultad. (OECD, 1990, pp. 100-1)

Según el Banco Mundial, UNESCO y la OCDE, los nuevos docentes deberían romper con estos métodos tradicionales y aprender a organizar sus clases de modo que los estudiantes se involucren activamente en su propio proceso de aprendizaje.

Asimismo, para estas organizaciones, los futuros docentes deben adquirir la habilidad de trabajar en equipo. Esta es una competencia fundamental, ya que los docentes deberían participar en equipos de trabajo dentro de la escuela autónoma (Anderson, 1991; OECD, 1990; Schaeffer, 1993).

Finalmente, UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE promueven una formación docente en la cual el estudiante debe participar activamente. La práctica debería convertirse en una parte central del entrenamiento de los futuros docentes, permitiéndoles el contacto con problemas pedagógicos similares a los que tendrán que resolver a lo largo de su carrera (International Commission & UNESCO, 1996; OECD, 1990; Oliveira & Farrell, 1993). Pero para que la experiencia pedagógica sea efectiva, ésta debe combinarse con la reflexión acerca de la propia práctica. Esta competencia será utilizada por los docentes a lo largo de toda su carrera para evaluar y mejorar su propio trabajo de manera autónoma y creativa (Avalos, 1993; Barkatoolah, 1990; Hadad, 1985).

Por lo tanto, vemos que UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE comparten algunas ideas muy claras sobre cómo debería formarse a un buen docente para un futuro al que muchas veces llaman 'la era de la información'. Este modelo de docente que promueven las agencias internacionales no proviene de un contexto educativo específico. Por el contrario, se trata de un modelo imaginario que fue diseñado sobre la base de una serie de predicciones sobre el futuro que son legitimadas por su estatus 'científico'. El supuesto del que se parte es que tal como las necesidades educativas de una 'sociedad industrial' pueden ser identificadas, las necesidades educativas de una 'sociedad del conocimiento (o de la información)' pueden ser definidas (Beech, 2005). Por supuesto que dentro de este supuesto se incluye la idea de que algunos países del mundo se han convertido en 'sociedades del conocimiento' y que ese es un estatus al que toda sociedad debería aspirar. (Cowen, 2002)

Así, el modelo se ofrece como un ideal para todo contexto educativo. Debería ser usado como una norma para juzgar un sistema educativo y, una vez identificadas las fallas, como un modelo de reforma. En Argentina y en Brasil, por ejemplo, los CBC y las DCN para la formación de docentes que se diseñaron en los 90 se basan en principios tales como la transmisión de competencias (y no de información); la educación permanente; la necesidad de que los docentes se abran a la comunidad y entiendan el contexto en el que trabajan para poder adaptar los contenidos y métodos didácticos a las características específicas de sus alumnos; el trabajo en equipo para que los docentes colaboren con los aspectos administrativos y organizativos de las escuelas en que trabajan; y la idea de que la formación de los docentes debe centrarse fuertemente en la práctica y, especialmente, en la reflexión acerca de la propia práctica. Asimismo, se propone que los docentes deben dominar una gran variedad de métodos pedagógicos para poder elegir el mejor para cada situación (aunque se enfatiza una pedagogía centrada en el alumno) y que deben participar de la selección de contenidos para sus clases, dentro del marco general que establece el estado central (Beech, 2004; 2007).

Estos principios implican importantes rupturas con el tipo de conocimiento que tradicionalmente se proponía desde el estado para la formación docente en estos países. Para entender los efectos de estos cambios se llevó a cabo un trabajo de campo en instituciones de formación docente en Argentina y en Brasil. El análisis de los datos recogidos será presentado en la siguiente sección.

La recontextualización de las propuestas de las agencias internacionales en la práctica

En esta sección se explora el espacio que se podría generar entre la formulación de una determinada política (el currículum para la formación de profesores) y la implementación de esta política en la práctica. Ball (1993) ofrece ciertas herramientas teóricas para analizar este espacio, al definir a las políticas como un texto y también como un discurso.

La concepción de las políticas como texto que plantea Ball enfatiza las posibilidades de interpretación que tienen los agentes que las tienen que poner en

práctica, ya que para cualquier texto una pluralidad de lectores necesariamente implica una pluralidad de lecturas (Ibid.) A medida que las políticas se mueven desde su formulación a la práctica se abren espacios para la acción y la respuesta. Las políticas no se transmiten a un vacío. Existen circunstancias sociales, institucionales y personales que afectarán la manera en que las políticas son entendidas por quienes las deberían poner en práctica.

Cuando los docentes se encuentran con un determinado texto (por ejemplo, un documento curricular), se enfrentan con una cantidad de problemas que están implícitos en la necesidad de traducir las simplezas abstractas que contienen los textos de la política en prácticas interactivas y sustentables. Por lo tanto, la forma en que se abordan estos problemas es localizada: dependiendo del contexto, se ofrecerán distintas soluciones al problema que trae aparejada la implementación de una determinada política.

La concepción que ofrece Ball de las políticas como un texto podría sugerir que la influencia de las agencias internacionales en Argentina y en Brasil produjo efectos prácticos muy diferentes en distintos contextos dentro de estos países. Sin embargo, según Ball, al tomar esta postura que enfatiza las posibilidades de interpretación corremos el riesgo de perder de vista que el conflicto, las luchas y las interpretaciones ocurren dentro de un terreno preestablecido. Es aquí cuando Ball introduce el concepto de la política como discurso.

Los discursos son un sistema de posibilidad para el conocimiento: al crear las posibilidades para que se den ciertos significados e interpretaciones del mundo, inhiben las posibilidades de que surjan otros (Ball, 1990). En ese sentido los discursos afectan o mantienen las relaciones de poder a través de la definición de limitaciones discursivas, demarcando el terreno dentro del cual se pueden dar las interpretaciones (Ball, 1993). Los que deben poner en práctica las políticas solo pueden pensar en las posibilidades de respuesta e interpretación dentro del lenguaje, los conceptos y el vocabulario que provee el discurso (Ibid.).

Por lo tanto, la esencia de esta doble conceptualización de la política como texto y como discurso radica en que existen verdaderas disputas acerca de la interpretación y la puesta en práctica de las políticas. Pero estas disputas se dan dentro de un marco discursivo cambiante que articula e inhibe las posibilidades de la interpretación y de la acción. Leemos las políticas y respondemos a las políticas en circunstancias discursivas sobre las que no pensamos o, tal vez, no podemos pensar (Ball, 1993).

Por lo tanto, la concepción que propone Ball de las políticas como texto y como discurso provee un recurso analítico útil para entender cómo las propuestas de las agencias internacionales pueden haber definido ciertas limitaciones discursivas en los sistemas educativos de Argentina y Brasil, pero al mismo tiempo, dentro de estas limitaciones, pudo haber habido diferentes interpretaciones y formas de implementar estas propuestas.

Para explorar este tema, llevé cabo una serie de entrevistas en profundidad con formadores de docentes en Argentina y en Brasil con el objetivo de entender cómo interpretaban las ideas propuestas por las agencias internacionales que habían sido adoptadas en las políticas curriculares para la formación de profesores en estos países. Antes de presentar los resultados del trabajo de campo, cabe hacer dos aclaraciones sobre los datos.

En primer lugar cabe aclarar que en cada uno de los países se entrevistó a seis formadores de profesores, por lo que no quedan dudas de que la muestra no es representativa. Por lo tanto, en el análisis que se presenta a continuación no se sostiene que todos o la mayoría de los formadores de docentes en Argentina y en Brasil, interpretaron las propuestas curriculares del Estado de la manera en que lo hicieron quienes fueron entrevistados. Sin embargo, sí se sugiere que las conclusiones que se extrajeron del análisis de las entrevistas pueden brindar ciertos indicios acerca de los procesos a través de los cuales los formadores de docentes funcionan como mediadores entre los mensajes del Estado y los futuros docentes que reciben (o no) estos mensajes en la práctica.

Otra cuestión importante, antes de pasar a los resultados, es una diferencia que hubo entre los entrevistados en cada país. En Brasil, entrevisté a formadores de docentes

en tres universidades federales con un gran reconocimiento académico. Mientras tanto, en Argentina por cuestiones prácticas que tienen que ver con la reforma misma y con el sistema de formación docente, entrevisté a formadores de docentes que trabajan en institutos terciarios de formación docente (ISFD).

Para comprender y analizar esta diferencia me basé en parte de la teoría de Bernstein (1990) acerca de cómo las diferentes posiciones de los actores en el sistema educativo afectan los recursos y las posibilidades que tienen para interpretar y actuar a partir de un determinado discurso; en otras palabras cómo las diferentes posiciones de los sujetos afectan al proceso de recontextualización.

Bernstein distingue tres posiciones en lo que llama el “dispositivo pedagógico”: el contexto primario, el recontextualizador y el secundario. El contexto primario es el sitio en el cual las ‘nuevas’ ideas son selectivamente creadas o modificadas. Este contexto es creado por las posiciones, las relaciones y las prácticas que surgen de la producción del discurso educativo (más que de su reproducción). Por lo tanto, en este trabajo, el contexto primario está representado por las agencias internacionales, quienes producen los discursos analizados en la primera sección.

El contexto secundario, con sus varios niveles (terciario, secundario, primario, pre-escolar) se refiere a la reproducción selectiva del discurso educativo. En este trabajo el contexto secundario estaría representado por el sitio de comunicación entre formadores de docentes y estudiantes de profesorado. Este contexto no será considerado aquí en forma directa. En el mejor de los casos, se podrán inferir algunas ideas acerca de este contexto a través del análisis del tercer contexto que presenta Bernstein: el contexto recontextualizador.

El contexto recontextualizador es aquel en el cual se lleva a cabo el movimiento de los textos o prácticas desde el contexto primario de producción discursiva al contexto secundario de reproducción del discurso. Aunque Bernstein distingue entre varios agentes y posiciones que ocupan este contexto, en este trabajo nos ocupamos especialmente de analizar el rol de los formadores de docentes como agentes de recontextualización del discurso pedagógico. En este caso, del discurso pedagógico

producido por las agencias internacionales acerca de cómo deberían formarse a los profesores.

Sin embargo, como se dijo, hay una diferencia significativa en la posición que ocupan los entrevistados en Brasil y los de Argentina. Los entrevistados en Brasil son individuos que participan de procesos de investigación en universidades. Por lo tanto, a pesar de que participan de la reproducción del discurso a través de su enseñanza a los futuros docentes, también participan fuertemente en la producción del conocimiento, ubicándose más cerca de la producción de conocimiento (contexto primario) que de su reproducción (contexto secundario). Los formadores de docentes que entrevistamos en Argentina en los institutos de formación docente, en cambio, están mucho más cerca de la reproducción del discurso que de la producción. Así, se me presentó también la oportunidad de comparar cómo estas diferentes posiciones en el campo educativo podían tener efectos en la interpretación del discurso.

Habiendo presentado el marco teórico que utilicé para analizar los datos recogidos a través de las entrevistas, paso a relatarles algunos de los resultados a los que llegué. La primera conclusión que puede sacarse del análisis es que las agencias internacionales contribuyeron a transformar el marco discursivo que existía en la formación docente en la Argentina y en Brasil. Sin embargo, dentro de este marco discursivo nos encontramos con interpretaciones muy diferentes de qué significaban y cómo podían y debían ponerse en práctica las ideas promovidas por las agencias internacionales que fueron adoptadas por el estado en Argentina y en Brasil.

El significado que le dieron los entrevistados al concepto de “competencias” es un buen ejemplo para ilustrar estas distintas interpretaciones con las que me encontré. Recordemos que uno de los postulados fundamentales del modelo universal de educación que promueven las agencias internacionales es la idea de que la enseñanza ya no debe estar basada en la transmisión de datos e información, sino que debe pensarse en términos de las competencias que deben desarrollar los alumnos. Las doce personas que entrevisté tenían interpretaciones muy diferentes de qué implicaba esta propuesta en la práctica. Nos encontramos con definiciones muy distintas de qué entendían por el concepto de competencias e incluso hubo algunos que dijeron que no sabían lo que este concepto significaba. Otros la interpretaban en términos de conceptos que ya

dominaban. Por ejemplo, hubo una que me decía que las competencias eran lo mismo que los objetivos de Bloom.

Estas divergencias en las interpretaciones de los entrevistados, que ejemplifiqué con el concepto de competencias, aparecían con muchas otras de las ideas que promovieron las agencias internacionales. Estas diferentes interpretaciones las podríamos clasificar en tres tipos.

El primer tipo tiene que ver con cómo los que tienen que poner en práctica estas ideas las reinterpretan en términos de los discursos que ya estaban disponibles para ellos. Un ejemplo claro es el de los efectos que generó en Argentina la idea de darle cierta autonomía curricular a los docentes. Las agencias internacionales promovieron un tipo de regulación curricular en la cual el estado central debía diseñar los grandes lineamientos del currículum, dejando cierto espacio para que las instancias locales, las escuelas y los docentes pudieran tomar decisiones acerca de los contenidos específicos, de manera de poder adaptarlos a cada contexto en particular. Este tipo de lógica fue la que primó en el diseño de la regulación curricular en la reforma argentina. Cuando le preguntaba a los formadores de docentes acerca de esta idea me contaban que cuando ellos llevaban a sus alumnos a las prácticas en las escuelas, los actuales profesores usaban los índices de los manuales para estructurar sus clases. Lo que podemos interpretar es que lo que los docentes hacen es volver a trabajar de la misma manera en que siempre lo hicieron. Siempre hubo alguien (el estado) que les dijo exactamente lo que tenían que hacer. Ahora no hay nadie que se los diga y en vez de tomar esto como una oportunidad para tener una mayor participación, buscan una nueva guía que les permita seguir operando como siempre lo hicieron, y la encuentran en los índices de los manuales. Por lo tanto vemos que los docentes reinterpretan el nuevo discurso en términos de los discursos y las maneras de entender su trabajo que ya estaban disponibles para ellos.

El segundo tipo de diferencias entre las ideas propuestas por las agencias internacionales y las interpretaciones que de ellas hacen los formadores de docentes estuvo relacionado con circunstancias específicas del contexto en el que las políticas deben implementarse. Un ejemplo de esta situación se dio en la Provincia de Buenos Aires en el 2001. El currículum de formación docente no establece específicamente

cada uno de los contenidos que los formadores de docentes tiene que dar, sino que provee un marco general para que los propios institutos diseñen su proyecto educativo institucional, decidiendo exactamente qué materias se van a dar y qué contenidos se va a dar en cada una. Según me contaron las personas a las que entrevisté, hasta el 2001 se les pagaba algunas horas a los formadores de docentes para que se reunieran y para que decidieran cuáles iban a ser los contenidos específicos de cada materia y qué materias se iban a dar. Después de la crisis del 2001 y la quiebra del Estado de la Provincia de Buenos Aires se deja de pagar a los docentes por el tiempo de programación. Sólo se les pagaba por las horas de clase en el aula. En definitiva, lo que ocurrió fue que la coherencia en el plan de estudios se perdió ya que si los docentes no pueden reunirse para decidir qué contenidos van en cada materia y no hay una prescripción que lo defina, hay contenidos que se repiten y otros, tal vez fundamentales, que quedan fuera del programa. Las personas que entrevisté decían que los propios alumnos estaban notando esta falta de coherencia.

Por supuesto que el modelo universal de las agencias no puede tener en cuenta estas circunstancias específicas, ni tampoco los discursos específicos que existen en cada uno de los contextos, por lo tanto las consecuencias en la práctica tampoco pueden ser previstas. En otras palabras, a pesar de que el modelo es universal porque no considera las especificidades de cada contexto, la manera en que el modelo se adopta y se adapta depende de las características específicas de los contextos de recepción. En consecuencia, el problema no es tanto si se logran obtener los resultados deseados sino cuales son las consecuencias inesperadas que se dan cuando las propuestas de las agencias internacionales se localizan en distintos contextos.

Finalmente, el tercer tipo de diferencias entre las propuestas de las agencias y la interpretación que se hace de éstas en la práctica está relacionado con las diferentes posiciones de los agentes en el campo educativo. Es importante aclarar que no se trata tanto de una diferencia entre Argentina y Brasil, sino más bien de una diferencia entre formadores de docentes que trabajan en la universidad y formadores de docentes que trabajan en institutos de formación docente. Básicamente lo que se ve es que los recursos y las posibilidades que tienen para interpretar las propuestas de las agencias internacionales quienes operan más cerca de la producción del conocimiento son muy distintos a los que tienen quienes trabajan solo en la reproducción del conocimiento.

Por ejemplo, los formadores de docentes de Brasil que trabajaban en la universidad mencionaban permanentemente la autonomía institucional que tenían para analizar y aplicar los documentos curriculares del estado. “Nosotros descartamos lo que nos parece que no corresponde y tomamos lo que nos interesa, interpretándolo de la manera que más nos gusta”, me decían. Mientras tanto en Argentina, era muy claro que las personas que yo entrevisté se habían apropiado del lenguaje de la reforma. Por ejemplo, usaban el concepto de competencias incluso cuando yo les hablaba de otro tema. Permanentemente hablaban de la reflexión acerca de la propia práctica y de otras ideas que formaban parte del modelo universal de formación docente que promovieron UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE. Daba la impresión de que el lenguaje de las agencias internacionales se había filtrado en sus discursos.

En Brasil, cuando uno les preguntaba a los formadores de docentes en qué se basaban para armar los programas de sus cursos decían que se basaban en su propia investigación y en la investigación de sus colegas. Por supuesto, la posibilidad de basarse en su propia investigación la tienen solo aquellos que hacen investigación. En cambio en Argentina, los formadores de docentes enfatizaban que ellos respetaban el currículum y mencionaban como una segunda fuente de información su propia experiencia. Hablaban de la experiencia, no ya de la investigación como aquello que estructura sus decisiones sobre los contenidos de las materias que dan.

Otro ejemplo de cómo las posiciones en el campo educativo proveen distintos recursos y posibilidades para interpretar y poner en práctica un determinado discurso es el caso de uno de los profesores entrevistados en Brasil a quien llamé en mi trabajo Antonio. Él me decía lo siguiente:

Los nuevos parámetros curriculares planean para nosotros la educación de un individuo “esperto”. Una persona que no se sorprende por el cambio de Windows 98 a Windows 2000. No es necesariamente una persona que va a construir nuevo conocimiento, sino más bien alguien que va a seguir estos cambios. Todos estos textos oficiales constantemente hablan de un mundo que está cambiando permanentemente. Bueno, pero vos sos de Argentina, yo soy de Brasil, yo no sé a qué mundo de cambios permanentes se refieren. ¿Cambios a qué nivel? ¿Se refiere al cambio de

que ahora usamos Windows XP? ¿Se refieren al cambio al nivel de que ahora la TV por cable tiene un canal extra? ¿O se refieren a cambios más estructurales? ¿Que ahora no hay más hambre?, ¿que ahora se va a distribuir la renta de manera diferente? Yo creo que estos cambios constantes no representan un cambio en la correlación de las fuerzas. Quién da órdenes, quién las recibe. Quién produce y quién consume. Entonces, la posición en la que nos colocan estos cambios permanentes es una en la que tenemos que seguir estos cambios, pero en la misma posición en la que estamos ahora, al final del proceso, en la cola. Y siendo la mano de obra que hace lo que los trabajos de los países desarrollados no quieren hacer... Por eso soy particularmente resistente a la presencia de una política que se define en términos de competencias.

Lo interesante de lo que dice Antonio es que transgrede el límite del discurso. Se cuestiona el supuesto básico en el cual se basaban las propuestas de las agencias internacionales. Como vimos, todas estas propuestas, y también la retórica oficial de los estados argentino y brasilero se basan en la idea de que en el futuro nos espera un mundo de cambio permanente y que necesitamos una educación que se adapte a estos cambios constantes. Ahora, si uno cuestiona este supuesto básico, automáticamente se derrumba todo el modelo universal de educación y el modelo universal para formación docente que, basadas en ese supuesto, promueven las agencias internacionales. Eso es justamente lo que hizo Antonio. Para mi trabajo este comentario demuestra dos cuestiones fundamentales: por un lado que los límites discursivos impuestos por esta transferencia del discurso de las agencias internacionales a Argentina y a Brasil no son inviolables. Pero demuestra que la posibilidad para violar esos límites no la tienen todos. Son muy diferentes los recursos y las posibilidades que tiene una persona como Antonio para poder sobrepasar estos límites que algunas otras personas a las cuales yo entrevisté.

Conclusión

Según lo que se deriva del análisis de las entrevistas, las agencias internacionales colaboraron a generar un cambio en el marco discursivo existente en la formación docente en Argentina y en Brasil, más allá de que también podemos decir que estos

marcos discursivos no son inviolables (aunque se requieren ciertos recursos para poder trascenderlos). A la vez, dentro de estos marcos discursivos se dieron distintas interpretaciones de las que se puede deducir que existen al menos tres tipos de factores que influyen en el proceso de recontextualización de las propuestas de las agencias internacionales: (a) los discursos existentes y disponibles en el contexto de recepción que son usado por los actores que tienen que traducir las propuestas de las agencias internacionales a la práctica para interpretar estas ideas y actuar en base a la interpretación que hagan; (b) las circunstancias específicas del contexto en el cual se implementan estas propuestas, que afectarán la manera en que estas propuestas sean adoptadas y adaptadas, y (c) las diferentes posiciones de los agentes de recontextualización en el campo educativo, que le proveerán a estos agentes distintos recursos y posibilidades para interpretar las propuestas de las agencias internacionales.

Para terminar, se ofrecen algunas reflexiones acerca de los aprendizajes que podemos obtener del trabajo. En primer lugar sugiero que las agencias internacionales deberían revisar su estrategia de promover soluciones universales aplicables a cualquier contexto, ya que se trata de una estrategia peligrosa. Es peligrosa porque no se tiene idea de qué es lo que va a ocurrir en la práctica, ya que siempre va a depender de la interacción de estas propuestas con los discursos existentes y de las circunstancias específicas de cada contexto de recepción. En segundo lugar, deberíamos ser conscientes de que no puede atribuírsele a las agencias internacionales toda la responsabilidad por las reformas globales que se implementaron en muchos países de Latinoamérica. Sugiero que Argentina y Brasil también deben aprender de lo ocurrido. Una de las cuestiones fundamentales que, desde mi punto de vista, estos países deberían abordar es la decisión de invertir recursos para desarrollar un campo académico sólido e independiente en educación para poder analizar nuestros problemas específicos de manera sistemática y poder decidir y pensar en términos ya no de cómo adaptarnos a la globalización o a la era del conocimiento, sino en términos de cómo colaborar con la construcción de la globalización y de la era del conocimiento. De esta manera podremos construir nuestra propia visión de futuro a partir de un análisis sistemático de nuestra situación y tomando las propuestas de las agencias y otras influencias externas como un insumo más y no como una especie de mantra que se repite en todos los documentos y que, como vimos, tienen resultados heterogéneos e inesperados. En definitiva, sería bueno que en el futuro tanto las agencias internacionales como los expertos locales

cuestionen la posibilidad de aplicar soluciones mágicas globales para resolver problemas específicos locales.

REFERENCIAS

- ANDERSON, L. W. (1991) *Increasing Teacher Effectiveness*. (Paris, UNESCO: International Institute for Educational Planning).
- AVALOS, B. (1993) Teacher Training in Developing Countries: Lessons from Research, en J. P. FARRELL (ed.) *Teachers in Developing Countries: Improving Effectiveness and Managing Costs* (Washington D.C., The World Bank) pp. 175-186.
- BALL, S. J. (1990) Management as a Moral Technology: A Luddite Analysis, en S. J. BALL (ed.) *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge* (London, Routledge) pp. 153-65.
- BALL, S. J. (1993) What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes, en *Discourse* 13, no 2, pp. 10-17
- BARKATOLAH, A. (1990) *Learning from Experience: A New Approach for Teacher up-Grading* (Paris, UNESCO, UNICEF, WFP co-operative programme).
- BEECH, J. (2004) “Construyendo el futuro: UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE y su modelo universal para la formación docente” en *Cuaderno de Pedagogía*. Vol. 7, No. 12 (2004).
- BEECH, J. (2005) “Sociedad del Conocimiento y Política Educativa en Latinoamérica: Invirtiendo los Términos de la Relación” en *Quaderns Digital* Vol. 38.
- BEECH, J. (2007) “Alta fidelidad: la influencia de las agencias internacionales en las reformas de formación docente en Argentina y Brasil en los 90” en María Lourdes Pinto de Almeida (Ed.) *Políticas de Formação de Professores*. Campo Grande, Brasil: ALINEA/UCDB
- BERNSTEIN, B. (1990) *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- CONNELLY, F. M. (1993) Teacher Evaluation: A Critical Review and a Plea for Supervised Reflective Practice, en J. P. FARRELL (ed.) *Teachers in Developing*

- Countries: Improving Effectiveness and Managing Costs* (Washington D.C., The World Bank) pp. 159-74.
- COWEN, R. (2002) Knowledge Economies: Here We Go Again?, en D. MATTHEOU (ed.) *Universities of the Future* (Athens, Gutenberg Press).
- FOUCAULT, M. (1999) *Las palabras y las cosas* (Madrid, Siglo XXI editores).
- GAGLIARDI, R. (ed.) (1995) *Teacher Training and Multiculturalism: National Studies* (Paris, International Bureau of Education).
- HADDAD, W. D. (1985) *Teacher Training: A Review of World Bank Experience* (Washington D. C., World Bank).
- INTERNATIONAL COMMISSION ON EDUCATION FOR THE TWENTY-FIRST CENTURY & UNESCO (1996) *Learning: The Treasure Within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-First Century* (Paris: Unesco).
- JONES, P. W. (1998) Globalisation and Internationalism: democratic prospects for world education, en *Comparative Education* 16, no. 2, pp. 143 –155.
- LOCKHEED, M. E. (1992) *Improving Primary Education in Developing Countries* (Oxford, Oxford University Press for World Bank).
- MAYOR, F.; TANGUIANE, S. & UNESCO (1997) *Unesco - an Ideal in Action: The Continuing Relevance of a Visionary Text* (Paris, Unesco).
- OECD (1990) *The Teacher Today: Tasks, Conditions, Policies* (Paris, OECD).
- OECD (1994) *Quality in Teaching* (Paris, OECD).
- OLIVEIRA, J. & J. P. FARRELL (1993) Teacher Costs and Teacher Effectiveness in Developing Countries, en J. P. FARRELL (ed.) *Teachers in Developing Countries: Improving Effectiveness and Managing Costs* (Washington D.C., The World Bank) pp. 7-23.
- PAPADOPOULOS, G. S. & OECD (1994) *Education 1960-1990: The OECD Perspective* (Paris, OECD).
- SCHAEFFER, S. (1993) Participatory Approaches to Teacher Training, en J. P. FARRELL (ed.) *Teachers in Developing Countries: Improving Effectiveness and Managing Costs* (Washington D.C., The World Bank) pp. 187-200.

UNESCO (1996) *Medium-Term Strategy 1996-2001* (Paris, Unesco).

WORLD BANK (1990) *The Dividends of Learning: World Bank Support for Education*
(Washington D.C., World Bank).

WORLD BANK (1995) *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Sector
Review* (Washington D.C., World Bank).