

## LA PRÁCTICA EN LAS POLÍTICAS CURRICULARES IBEROAMERICANAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

ROSANNE EVANGELISTA DIAS

### Resumen:

En este trabajo analizamos el discurso de textos políticos de la comunidad epistémica que defienden la práctica como un eje en la formación docente y exploramos sus diferentes sentidos. Los discursos, como expresión de la práctica social, se debaten en los diferentes contextos de producción de la política curricular y construyen propuestas hegemónicas en medio del complejo proceso de articulación de demandas que involucran tensiones y conflictos. Seleccionamos textos tanto de organismos internacionales como de investigadores iberoamericanos realizados en la primera década de nuestro siglo. En dichos documentos, “práctica” pretende atribuir un significado central a la formación profesional docente al agregar diferentes sentidos disputados en los discursos presentes en los textos analizados.

### Abstract:

In this article, we analyze the discourse of political texts from the epistemic community that defend student teaching as a central part of teacher education, and we explore the different meanings of the term. Such discourse, as an expression of social practice, is debated in various contexts of producing curriculum policy, and constructs hegemonic proposals within the complex process of articulating demands that involve tension and conflict. We selected texts produced during the first decade of this century by international organizations as well as Latin American researchers. In these documents, “student teaching” attempts to attribute a central meaning to teacher education by adding several meanings disputed in the discourse of the analyzed texts.

**Palabras clave:** formación de profesores, diseño curricular, análisis del discurso, práctica docente, Iberoamérica.

**Keywords:** teacher education, curriculum design, analysis of discourse, student teaching, Latin Americ.

---

Rosanne Evangelista Dias es profesora-investigadora del Programa de Pós-Graduação em Educação de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (R. São Francisco Xavier, 524, 12º andar Bloco F - Sala 12.037- campus Maracanã, CEP: 20.550-900) y de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (Av. Pasteur 250 fundos, sala 234, campus da Praia Vermelha, CEP: 22.290-902), Rio de Janeiro, Brasil. CE: rosanne@ufjf.br

## Introducción

**E**l debate sobre políticas curriculares ha estado presente, especialmente en las últimas décadas, en los más diferentes niveles de la educación y en las más diversas escalas como parte del proceso de globalización característico de las discusiones. Si en un primer momento las políticas curriculares para la educación básica asumieron la centralidad, las de formación docente comenzaron a tener el protagonismo en el ámbito de las reformas. La producción curricular de las últimas décadas ha sido objeto de investigaciones de acuerdo con diversas orientaciones teórico-metodológicas; en este artículo contrapongo a la idea predominante en los análisis políticos que destacan el campo oficial y el análisis de la legislación que materializa la propuesta curricular, viendo esa producción, la mayor parte de las veces, como circunscrita al aparato gubernamental. Entiendo que esa perspectiva tiende a segmentar los procesos de la producción de las políticas como si fuesen aspectos que no mantuviesen correspondencia entre sí, perjudicando los aspectos relacionales de esos análisis; sin embargo, debemos pensar en las políticas públicas como un ciclo continuo (Ball, 1994, 1998 y 2001).

Las políticas curriculares para la formación inicial de profesores se caracterizan por múltiples influencias en diferentes contextos de su producción. Se verifica, a través de las políticas instauradas la presencia de significantes que informan sobre el contenido de la formación y del trabajo docente en el mundo contemporáneo. Basado en Lopes (2008), los textos de las políticas curriculares son productores de sentidos para las reformas y, a partir de esa perspectiva, se requiere de un análisis. Sin embargo, los significantes que están inscritos en los mismos no se presentan homogéneos, pues están marcados por la pluralidad de su constitución en las diversas arenas de producción de la política. Los textos curriculares poseen diferentes sentidos que revisamos en las investigaciones<sup>1</sup> desarrolladas y que tienen como orientación teórico-metodológica la teoría del discurso de Ernesto Laclau y el ciclo de políticas de Stephen Ball. A partir de estos abordajes teórico-metodológicos se analiza la producción discursiva que se presenta en los textos seleccionados. Los procesos de recontextualización (Bernstein, 1998) y la diseminación de discursos variados por parte de organismos internacionales, de gobiernos, de comunidades epistémicas, nos permiten percibir, en las diferentes propuestas, trazos de singularidad. Esos procesos de recontextualización por hibridismo, como ha sido defendido por Lopes (2008), están presentes en el currículo de la formación de

profesores y permeado por múltiples influencias, más allá de la centralidad de la acción del Estado.

Entre los diferentes ejes presentes en textos políticos y académicos en los países de Iberoamérica, podemos destacar el protagonismo y la profesionalización, la investigación como proceso de formación, la práctica como signifiante central y articulador entre los demás ejes. En este trabajo analizamos de qué manera está presente la práctica en los discursos sobre el currículo de la formación de profesores considerando la interfaz entre los ámbitos regional y local. El enfoque en el análisis son las demandas expresadas en los textos políticos de organismos internacionales como la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), publicados en la última década. En la teoría del discurso, las demandas encarnan las expectativas por las cuales sujetos y grupos sociales luchan en el proceso político y con las cuales negocian, con miras a un proyecto que alcance la legitimidad convirtiéndose en hegemónico (Laclau, 1996, 2005, 2006). La movilización en torno a las demandas se realiza considerando la oposición a algo; en el caso del currículo, por ejemplo, la lucha es por uno integrado de formación de profesores de la educación básica y se opone, en el caso de la reforma brasileña, a una formación menos académica del profesor (Días, 2009).

La selección de textos políticos de la OEI, de la International Bureau of Education (IBE) así como de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), ambos de la Unesco, no tiene la intención de representar la totalidad del pensamiento propagado por esos organismos sino la pluralidad de ideas que circulan e influyen las políticas en la región iberoamericana y las diferentes formas en la construcción de agendas o acuerdos. Así, se destaca para el análisis algunas posiciones de autores que tienen legitimidad regional para proponer políticas sobre el currículo de la formación docente, reconociéndolos como parte de una comunidad epistémica. También se ha seleccionado una publicación que es resultado de conferencias con representación de ministros de educación Iberoamericanos con la finalidad de propagar los retos para la Generación de los Bicentenarios<sup>2</sup> (OEI, 2010). Otro aspecto que determinó la definición de los textos se relaciona con las temáticas desarrolladas en las producciones de los organismos internacionales al tratar las políticas curriculares hacia la formación de profesores, por ello se eligieron las que

contenían producciones temáticas con textos cuyos autores u organismos defendían posiciones acerca de la práctica como eje hacia la formación docente.

En este artículo, se presentan las conclusiones, aún iniciales, de nuestra investigación “Discursos en las políticas curriculares en la formación en el espacio Iberoamericano”. En los diferentes textos, el significante “práctica” pretende tener un significado central en la formación profesional docente al añadir diversos sentidos en los textos analizados. Argumentamos, también, a partir de este análisis el papel relevante de autores con actuación en la producción de políticas hacia la formación docente en el contexto iberoamericano, tomando como base los textos políticos publicados por organismos internacionales.

La presencia de ese significante con sentidos bastante diversos en esos textos políticos resulta de la complejidad del proceso de producción de políticas curriculares en los variados contextos (Ball y Bowe, 1998). En ese proceso de producción, los diferentes sujetos disputan ideas acerca de sus concepciones sobre la formación de profesores y demandas que representen tales proposiciones. Esa dinámica de negociación e interpretación presente en la producción de los currículos garantiza la heterogeneidad de las propuestas, lo cual nos desafía a intentar entender por qué determinado significante asume centralidad a pesar de atribuirle diferentes sentidos. Entendemos que las posiciones y las demandas divergentes permiten la pluralidad de ideas y la construcción de propuestas curriculares en el espacio democrático en el cual es fundamental el debate entre las propuestas y los sentidos. Los procesos de legitimación y deslegitimación discursiva (De Alba, 2007) de un determinado significante de las políticas curriculares de la formación de profesores en los textos políticos iberoamericanos nos permite comprender cómo se forjan esas políticas, aspecto poco explorado en las investigaciones.

En la primera sección, desarrollamos el debate presente en el campo del currículo sobre las interfaces locales y globales destacando el papel de las comunidades epistémicas (Antoniades, 2003) en la producción y disseminación de ideas sobre las políticas curriculares. En la segunda sección, presentamos los diferentes sentidos que circulan sobre la práctica en los textos analizados confiriéndole centralidad en las políticas de currículo del ámbito iberoamericano. Concluimos defendiendo la necesidad de involucrar, en nuestras investigaciones el enfoque diverso de las demandas

que expresan el carácter cultural del currículo y los múltiples sentidos y significados en disputa en las arenas políticas (Lopes, 2004). Entendemos que los discursos –como expresión de la práctica social– se disputan en los diferentes contextos de producción de la política curricular (Ball y Bowe, 1998) y tienen el objetivo de constituir propuestas hegemónicas en medio del complejo proceso de articulación de demandas que involucran tensiones y conflictos (Laclau, 2005).

### **Producción de políticas curriculares hacia la formación docente**

Al focalizar los análisis de las políticas de formación docente en el espacio iberoamericano, tenemos presente el diagnóstico del documento *Metas 2021*<sup>3</sup> de la OEI que considera como “inevitables” los desafíos pendientes del siglo XX con los nuevos del siglo XXI por ello convoca a la integración de las agendas educativas en la región. En ese documento, los profesores son importantes para “elevar la calidad de la educación iberoamericana” (OEI, 2010:134), si bien la expresión del pensamiento iberoamericano no está representada en la totalidad de los textos seleccionados ni en los organismos cuya producción fue objeto de selección para este trabajo. De acuerdo con Laclau (2005, 2006) entendemos que la representación siempre es parcial y contingente y, por lo tanto, no puede asumir la totalidad de la expresión de ideas que se están disputando en el campo político educacional. Sin embargo, la aprobación por parte de los jefes de Estado del documento *Metas 2021* se dirige hacia una intencionalidad de construcción de agenda política y de consensos que, no necesariamente, retratan las diferentes posiciones de liderazgos en el campo del currículo de la formación de profesores.

En el transcurso de las reformas curriculares iberoamericanas, ocurridas en las últimas décadas, la formación de profesores ha puesto en el debate cuestiones que involucran, especialmente, la organización curricular y el contenido de esa formación (Dias, 2009; Leite, 2006; Pogré, 2006; Díaz-Barriga e Inclán, 2001; Dussel, 2001; Medrano y Vaillant, 2011). El currículo de la formación de profesores, que tiene como tema central el eje de la profesionalización, ha propuesto modelos calcados de la integración y ha asumido la práctica como un significante de importancia central. Desde 1997 hasta 2012 podemos verificar una intensa producción de políticas curriculares para la formación de profesores tanto en el espacio iberoamericano como en todo el mundo.

En Brasil, la promulgación de la Ley N° 9394/96 (LDB/96) constituye un importante momento de definición curricular para la formación de profesores. Lo mismo ocurrió en otros países, en virtud de procesos de redemocratización, como en Portugal (Fernandes y Dias, 2010), o frente a nuevas configuraciones políticas de carácter global, como acuerdos y protocolos involucrando metas educativas considerando especialmente las escalas regionales y globales, como es el ejemplo del *Informe Delors*<sup>4</sup> (2001). Esos procesos también movilizaron a los sujetos en las luchas en defensa de sus proyectos influyendo, en mayor o en menor grado, en la definición de esas políticas. El *Informe Delors* (2001), al destacar la inexorabilidad del proceso de globalización de las relaciones económicas y culturales defiende un “nuevo” papel para los profesores y otra formación frente a esa realidad.

En los organismos internacionales tenemos la presencia de comunidades epistémicas actuando en la producción de las políticas, éstas resultan de articulaciones políticas alrededor de demandas formuladas, defendidas y difundidas que tienen como finalidad una propuesta curricular. La actuación de estas comunidades en forma de red implica la ocupación de diferentes contextos de políticas produciendo discursos curriculares (Ball, 1994, 1998). Los discursos producidos y diseminados en diversas escalas se disputan en diferentes contextos y tienen el objetivo de constituir propuestas hegemónicas en medio del proceso complejo de articulación discursiva que se constituye de tensiones y conflictos (Laclau, 1993, 2005, 2006). Esa incorporación se desarrolla en flujos que abarcan la producción, circulación y divulgación de textos y discursos de las políticas curriculares, como ha sido analizado por Ball (1994). Por todo eso, entendemos que el currículo es parte de una política cultural pública que involucra la disputa de sentidos y movilizan recursos humanos, materiales y simbólicos (Lopes, 2004), con el propósito de obtener la legitimidad de las políticas, a partir de articulaciones provisionarias y precarias entre demandas educacionales con la finalidad de constituir la hegemonía (Laclau, 2005).

Algunos textos políticos producidos y difundidos por contextos de influencia como la OEI y la OREALC (ambas con sede en Santiago de Chile) han expresado en las últimas décadas una serie de demandas sobre la formación de profesores. Entre los organismos destacamos a la Unesco por su papel de catalizadora de propuestas políticas en la región, actuando desde 1980 (Paiva y Araújo, 2008). Esas agencias se han destacado en acciones que contribuyen a garantizar cierta identidad en la recontextualización

de discursos entre países con experiencias culturales, políticas, sociales y económicas tan distintas (Dias y López, 2006). La acción de esos discursos tiene la intención de promover las políticas públicas en diferentes naciones sin dejar de tener en cuenta aspectos del contexto local, como defiende Lingard (2004). El proceso de lucha política y las negociaciones que legitiman determinados intereses y discursos se desarrollan estableciendo consensos, aunque precarios, en las políticas curriculares. Se debe pensar el consenso como uno de los resultados del proceso de decisión política, aunque sea provisorio y contingente pues, constantemente, se subvierten y transforman las prácticas articuladoras (Mouffe, 1996). De esta forma, en la lucha por la política no hay posiciones que estén aseguradas *ad infinitum* ni *a priori*, son disputadas continuamente y, aunque constituyan definiciones curriculares, se puede sustituir por otros textos políticos en nuevos procesos de articulación y significación del currículo, por lo tanto, son las posiciones de los sujetos que ejercen influencia en los procesos de articulación (Mouffe, 1996; Laclau, 2005).

Considerar a las relaciones locales y globales en la producción de políticas curriculares nos posibilita un análisis relacional en el cual identificar las diferentes ideas y posiciones de los sujetos en los diversos contextos en que actúan y en los textos que difunden sus concepciones sobre las políticas (Craveiro y Dias, 2011). En el mundo contemporáneo, un sujeto puede asumir distintas posiciones y las ambivalencias que de ellas se derivan, influidas también por las inserciones en grupos que defienden semejantes posiciones y sus relaciones de poder.

En los textos analizados, el profesor asume un protagonismo central, pero delante de la sociedad del conocimiento debe estar preparado para nuevos desafíos que se defienden en los textos sobre currículo para la educación básica. Para Esteve (2011), la formación de los profesores debe orientarse por los “análisis de los cambios sociales y de sus repercusiones educativas” (p. 21), considerando especialmente los problemas que deben enfrentarse. La concepción del profesor como configurador del currículo pretende atribuir un nuevo estatus a la formación y actuación profesional docente (Fernandes y Dias, 2010). También es recurrente el discurso de que “la calidad de la educación de un país no es superior a la calidad de sus profesores” (Marchesi, 2011:7) y, por lo tanto, deben desarrollarse acciones en el sentido de promover el fortalecimiento de la profesión docente, uno de los ejes prioritarios de la OEI, como se presentó en la publicación,

*Aprendizaje y desarrollo profesional docente.*<sup>5</sup> De este modo, el discurso del protagonismo representa una cultura de performatividad asociada a una rendición de cuentas sobre el desempeño de los alumnos y de la escuela. El protagonismo también ha estado presente en los discursos en defensa de un nuevo currículo para la formación de profesores y de procesos de evaluación nacional o en otras escalas dirigidas al alumno y al profesor. Aunque esa posición esté presente en los textos analizados, verificamos la crítica de Avalos (2006) sobre el “énfasis en responsabilizar públicamente a los profesores por los resultados de sus alumnos” (p. 6) cuando, según la autora, se debe invertir en el desarrollo profesional docente que los capacite a asumir su papel de “curriculista” y el reconocimiento de su base de conocimientos.

Consideramos a las políticas curriculares como el resultado de un proceso de negociación complejo que implica la actuación de diferentes sujetos en pro de una determinada propuesta. Entendemos, además, que pensar que el currículo es una política cultural pública, implica entender que es una arena de negociación de sentidos, marcado por la dinámica de complejidad siempre contingente y provisoria (Laclau, 1996). En la lucha por el reconocimiento de demandas en torno a los sentidos para el currículo de la formación de profesores, hay procesos en los cuales el Estado incorpora los discursos en defensa de determinadas demandas. Esa incorporación se desarrolla en flujos que involucran la producción, circulación y difusión de textos y discursos de las políticas curriculares, como ha sido analizado por Ball (1994).

### **Los sentidos de la práctica en los textos iberoamericanos**

Los discursos sobre las políticas curriculares disputan diferentes sentidos según las arenas en las cuales están insertos y son asumidos por liderazgos que luchan por la legitimación de su proyecto. Al analizar la producción discursiva en defensa de la práctica, en los textos dirigidos al espacio iberoamericano, se parte de la idea que expresan el pensamiento de la comunidad epistémica de la región. Tales comunidades ejercen influencia y son influidas por la política al disputar discursivamente la hegemonía de sus proposiciones. De ese complejo proceso de producción de políticas resultan documentos de definición curricular marcados por la ambivalencia al incorporar proyectos en disputa, en el medio de un proceso de negociación de diferentes sentidos, donde grupos y sujetos luchan por la

legitimidad de sus propuestas. En esta sección se analizan los sentidos que se disputan a partir de las demandas presentadas y defendidas en los procesos de articulación, a partir de los textos políticos iberoamericanos que están en circulación y que ejercen influencia en la producción de políticas curriculares para la formación de profesores. Se destaca que los discursos difundidos en publicaciones de organismos internacionales ponen en debate la práctica con centralidad en el currículo de la formación de profesores, aunque se observen variaciones en la importancia que ella asume.

En el seminario de la Oficina Internacional de la Educación de la Unesco, a partir de un estudio que abordó la formación de profesores en diversos países, Dussel (2001:10) verificó en las propuestas analizadas, “un nuevo lugar para la práctica docente en el currículo, en un equilibrio que no siempre es armónico”. El enfoque en la práctica en el currículo de la formación de profesores está presente como parte del movimiento de profesionalización docente, marcado por polémicas y conflictos. La centralidad en la práctica, en cierta medida, está vinculada a una formación en un espacio no universitario habiendo una mayor asociación entre el espacio de la formación y el de la actuación docente. Algunas veces, como destacó Dussel, “en muchos países, la formación práctica es vista como el componente más importante de la formación” (2001:16), caracterizando una dicotomía entre la teoría y la práctica. La dicotomía verificada en el estudio comparado de Dussel corresponde a una deslegitimación y desvalorización de la teoría. Sin embargo, el conocimiento sobre la práctica no se beneficia si no se colocan en cuestión las experiencias observadas.

La autora presenta dos modelos de formación de la práctica: *a)* como socialización profesional guiada y supervisada por la universidad, y *b)* guiada en las escuelas por los propios profesores. El primer modelo tiene como base la experiencia alemana, en la cual la relación teoría y práctica se mantiene a lo largo de toda la formación docente, asumiendo un perfil de trabajo académico-profesional. En ese modelo, el profesor actúa con plena responsabilidad apenas obtiene su certificación. En contrapartida, el segundo modelo, presente en Estados Unidos, país que mantiene la tradición en el énfasis de la práctica en el currículo de la formación de profesores, el docente recién graduado permanece, a lo largo de los primeros años de ejercicio, acompañado por uno o más colegas con experiencia. Este modelo que tiene a la práctica como tema central, es de carácter precario pues después del periodo de experiencia en la institución bajo el acompañamiento

de un colega experimentado, el novato será sometido a una evaluación para su certificación provisoria. Una de las propuestas presentadas por la autora del estudio es promover en la formación docente el desarrollo de “proyectos de investigación o espacios curriculares flexibles” (Dussel, 2001:21) para repensar el lugar de la práctica en el currículo, iniciándola desde el comienzo de los cursos de formación. Los sentidos de la práctica producidos en el texto acentúan su potencialidad para el conocimiento de diferentes realidades y modelos de enseñanza, experiencia de socialización profesional que involucre trabajo colaborativo y la mayor relación entre universidad y escuela básica favoreciendo, sobre todo, la formación permanente.

En el seminario *El currículo en debate*, promovido por la OREALC, Pogré (2006) dedica su texto a la formación inicial de los profesores tratando cuestiones acerca del conocimiento necesario para la docencia. Para la autora, la práctica docente debe ser el núcleo del aprendizaje del profesor; y el campo de la práctica está asociado a una formación permanente y según Pogré debe estar articulado por las funciones: docente-alumno-conocimiento de forma relacional. La práctica adquiere el estatuto epistemológico (Pogré, 2006:2) involucrando simultáneamente a las diferentes dimensiones del “saber enseñar”: *a)* el profesor; *b)* la docencia como trabajo; *c)* la docencia como práctica socializadora y, finalmente, *d)* la docencia como práctica institucional y comunitaria. Todas estas dimensiones están orientadas hacia el conocimiento aplicado a la educación, de ese modo, tal concepción se agrega al modelo curricular por competencias, a la comprensión como desempeño y al aprendizaje como resignificación de la realidad (Pogré, 2006). Por todo lo expuesto, la idea de práctica que se defiende en el texto está centrada en la reflexión en la acción por medio de la resolución de problemas.

Reconociendo la tensión entre práctica y teoría, “uno de los debates más intensos e interesantes que se suscita en torno a la formación docente” (Pogré, 2006:6), argumenta que el modelo curricular de las competencias no dicotomiza acción y conocimiento. Sin embargo, al decir que las competencias se apoyan en los conocimientos, pero no se reducen a ellos, entendemos que en ese aspecto hay una relación desigual entre ambos, subsumiendo los conocimientos a las competencias, o sea, el conocimiento válido es aquel aplicable en un contexto dado, el cual se defiende para favorecer el desarrollo de los procesos de evaluación. El texto de Pogré

apunta hacia una propuesta de formación centrada en la práctica en la cual se hacen consideraciones sobre el locus de la formación, entendiendo que el currículo universitario tendría una tradición que no comportaría una propuesta integrada. Nuevamente, la práctica se asocia como capaz de garantizar la integración entre la institución formadora y la escolar donde actuará el profesor. Para Pogré, esa relación sería suficientemente fuerte para construir los currículos de la formación docente y para realizar investigaciones a partir de la escuela.

El discurso que se presenta sobre la formación de profesores en los textos de la OEI, basándonos en el texto *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, verificamos algunos sentidos de la práctica en la formación. Tomando como ejemplo el argumentado por Nóvoa (2011) que defiende que se deben “reforzar los dispositivos y las prácticas de formación de profesores a partir de una investigación centrada en la actividad docente y en el trabajo escolar” (p. 53), sin que eso signifique la secundarización de la teoría en detrimento de la práctica, pues para el autor la teoría en la formación de profesores debe construirse a partir de la profesión y de las reflexiones sobre el propio trabajo. En la idea de construcción del conocimiento relativo a la práctica defendido por Lombardi y Vollmer (2011), los profesores “analizan y teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios” (p. 64). En la discusión más pertinente a los modelos curriculares, Avalos (2011) atribuye la defensa del conocimiento práctico a un reciente movimiento que ha hecho más complejo el debate que pretende “justificar el carácter epistemológico de la enseñanza” (p. 68), lo cual considera reflejo de la tensión entre la teoría y la práctica en el currículo de la formación de profesores. La autora nos alerta sobre el riesgo de que la priorización del conocimiento práctico sobre el teórico pueda llegar a constituirse en un conocimiento casuístico (Avalos, 2011). Sugiere, basándose en Perrenoud, “rescatar las competencias que son parte de la práctica de los profesionales especializados [...] mediante procesos de análisis conceptual” (p. 70), fortaleciendo la concepción de una especificidad propia del campo de la educación, destacando situaciones o contextos prácticos de enseñanza.

En el texto de la IBE se defiende la práctica como la dimensión capaz de transformar la teoría en acción (Vaillant, 2006:14). También presenta la crítica de que en las universidades o institutos de formación hay una disociación entre la práctica y la teoría, atribuyendo a los formadores de

profesores un desconocimiento sobre el trabajo en las escuelas, en las aulas de clase. Como modelo de formación se defiende la tutoría en la práctica de enseñanza, dando especial centralidad al saber-hacer. En este texto, la articulación entre el conocimiento disciplinar y el pedagógico en la formación práctica docente consiste en un desafío que debe superarse, como fue señalado en el texto de la Unesco.

Los sentidos de la práctica en los textos analizados defienden una centralidad del trabajo docente y se remite al mismo para definir las propuestas curriculares, como podemos ver en la argumentación de algunos autores, miembros de la comunidad epistémica de la formación de profesores en Iberoamérica. Podemos también señalar una tendencia de producción de las políticas dirigidas a la formación continua/en servicio de profesores satisfaciendo las expectativas focalizadas en el trabajo docente, lo cual, para nosotros, indica una vez más la prevalencia de la práctica en el proceso de formación de profesores.

Aunque las metas requeridas para la región Iberoamericana sean próximas, considerando las expectativas de mejora de calidad y equidad de la educación (OEI, 2010), las proposiciones son diferentes, ya que más allá de que existan demandas para la superación del cuadro de desventajas en la educación, las concepciones y los sujetos son diferentes y disputan, en todo momento, la hegemonía de sus posiciones según se puede identificar en los discursos analizados. En estos textos políticos cuyos discursos producidos circulan concepciones distintas sobre el papel de la práctica en el currículo de formación docente provocan para el debate sobre la influencia de esas comunidades epistémicas en la penetración y difusión del conocimiento sobre políticas, entre otros temas. Los sentidos diferentes de la práctica diseminados en los textos políticos analizados apuntan para las tensiones alrededor de lo que sea la práctica en el currículo para la formación de profesores en los diferentes países de la región. Las diversas comunidades epistémicas iberoamericanas constituidas a partir de procesos de articulación son reconocidas por Ribeiro (2014) como responsables por favorecer estabilidad para la acción política al producir menos incertidumbre (p.11) en la definición de las políticas.

### **Conclusiones**

El proceso de articulación de demandas para las políticas de formación de profesores está marcado por la ambivalencia de los textos de definiciones curriculares, por la multiplicidad de autorías y de interpretaciones y también

como resultado de la incorporación de diferentes discursos que defienden proyectos en disputa. Como podemos destacar, muchos de esos textos están marcados por autorías representativas del campo de la formación de profesores, concepciones que marcan las arenas de disputa en torno a la política de formación de profesores en el espacio iberoamericano y que traducen los embates entre los proyectos a lo largo del proceso de producción de las políticas curriculares. Estos aspectos merecen atención hacia el peso que tales discursos presentan en el debate de las políticas curriculares de la formación docente y que deben considerarse en la perspectiva de provocar la discusión sobre las concepciones que involucran dichas políticas.

Las cuestiones señaladas a partir del análisis de los textos seleccionados son preliminares en nuestra investigación y entendemos que el énfasis atribuido a la práctica en los currículos de formación de profesores, como se dispone en los textos, acaba escindiendo la relación teoría y práctica que deseamos para los procesos de formación al contrario de lo que divulga. También podemos afirmar que el supuesto consenso construido sobre su centralidad en los currículos involucra diversos sentidos que precisan ser negociados en la lucha por una proposición que se convierta en hegemónica. Como ya ha sido señalado por Dias y Lopes (2009), a partir del análisis de las políticas curriculares de formación de profesores brasileña, “la práctica se constituye como un significante vacío capaz de garantizar la articulación de diferentes demandas de la formación de profesores en distintos contextos de la política” (p. 79). La práctica ha sido un significante vacío (Laclau, 2005) en el sentido de aglutinar diferentes demandas en la formación docente, como podemos verificar también en los textos seleccionados en este trabajo. Destacamos como sentidos de la práctica presentes en los textos, el del protagonismo docente en la producción del conocimiento profesional y la investigación basada en el trabajo docente. Tales perspectivas acentúan lo empirista al valorar lo aprendido, exclusivamente, por la experiencia. Por todos los aspectos señalados, reconocemos en este análisis inicial que hay múltiples influencias entre los discursos iberoamericanos y los de las políticas brasileñas (Dias, 2009). Señalamos también la valoración que está puesta para la formación continuada o en servicio ya que la práctica se convierte en el principal asunto del proceso de formación. Aunque se piense en los currículos de la formación inicial con la finalidad que siempre tuvieron, percibimos una disminución de la importancia que tiene ese currículo en la formación inicial, pues el mismo

no consigue satisfacer íntegramente la experiencia práctica que tanto se destaca en los textos políticos analizados.

De esta forma, es políticamente importante en la lucha por mejores condiciones de formación docente explotar las fluctuaciones de sentidos de lo que sería la práctica a los efectos de tratar de resignificar el discurso que tiene el objetivo de proyectar el currículo para la formación del profesor. Diferencias que hay entre las comunidades epistémicas en el ámbito de la región iberoamericana o la identificación de una tendencia acerca de las acciones de las comunidades epistémicas en los discursos de los textos políticos analizado no son foco de este artículo que se propone a argumentar la importancia de que se consideren las voces y los pensamientos de sujetos políticos que actúan en comunidades epistémicas en la defensa de sus posiciones sobre las políticas curriculares de la formación de profesores, en especial en la construcción de la significación de la práctica como importante eje para esa formación.

Aunque haya poco espacio en la agenda de las investigaciones en el campo de las políticas curriculares, la actuación de las comunidades epistémicas constituidas a partir de las demandas en procesos de articulación política, nos impone la necesidad de estudios que comprendan el papel de esas comunidades en los diferentes países y en la región en su actuación en redes políticas.

## Notas

<sup>1</sup> Entre las investigaciones que se encuentran analizando las políticas curriculares de formación de profesores, puedo citar: “Ciclo de políticas curriculares en la formación de profesores en Brasil (1996-2006)”, concluida en 2009 y “Procesos de articulación y producción de sentidos en las políticas de formación de profesores”, concluida en 2013 y, actualmente la investigación “Discursos en las políticas curriculares en la formación de profesores en el espacio Iberoamericano” estas últimas, financiadas por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) y por la Fundación Carlos Chagas de Investigación (FAPERJ).

<sup>2</sup> La expresión “Generación de los Bicentenarios” se relaciona al periodo que, en el 2021, gran parte de los países de la región Iberoamericana estará celebrando los 200 años de su independencia como nación.

<sup>3</sup> El nombre completo del documento es: *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, resultado de la XVIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, realizada en la ciudad de San Salvador, que tuvo como base un documento aprobado por los ministros de Educación de los países que integran la región.

<sup>4</sup> El *Informe Delors* (2001) es el resultado de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, promovida por la Unesco (importante catalizadora de políticas) en Jomtien, Tailandia.

<sup>5</sup> La publicación cuya serie tiene como tema la profesión docente forma parte de la colección *Metas educativas 2021*, organizada por Consuelo Vélaz de Medrano y Denise Vaillant, por iniciativa de la OEI en colaboración con la Fundación Santillana.

## Referencias

- Antoniades, Andreas (2003). "Epistemic communities, epistemes and the construction of (world) politics", *Global society*, vol. 17, núm. 1, pp. 21-38.
- Avalos, Beatrice (2006). "Currículum y desarrollo profesional docente", *El currículo a debate*, Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) OREALC/Unesco Santiago de Chile.
- Avalos, Beatrice (2011). "Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente", en Medrano, Consuelo V. y Vaillant, Denise (coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, colección Metas educativas 2021, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/ Fundación Santillana, pp. 67-77.
- Ball, Stephen J (1994). *Education reform -a critical and post-structural approach*, Buckingham: Open University.
- Ball, Stephen J. (1998). "Ciudadanía global, consumo y política educacional", en Silva, L.H. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*, Petrópolis: Vozes, pp. 121-137
- Ball, Stephen. J. (2001). "Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação", *Currículo sem fronteiras*, vol. 1, núm. 2, pp. 99-116. Disponible en: www.curriculosemfronteiras.org (consultado en septiembre de 2003).
- Ball, Stephen y Bowe, Richard (1998). "El currículum nacional y su "puesta en práctica": El papel de los departamentos de materias o asignaturas", *Revista de Estudios de Currículum*, vol. 1, núm. 2, abril, pp.105-131.
- Bernstein, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidade*, Madrid: Morata.
- Craveiro, Clarissa y Dias, Rosanne E. (2011). "Políticas curriculares nacionais para a formação da identidade docente", en Lopes, Alice C.; Dias, Rosanne E.; Abreu, Rozana G. de (org.) *Discursos nas políticas de currículo*, Río de Janeiro: Apoio edital editoração Faperj/ Quartet, pp.185-204.
- De Alba, Alicia (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México/ Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Delors, Jacques (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*, San Pablo: Cortez; Brasília, DF: MEC/Unesco.
- Dias, Rosanne Evangelista (2009). *Ciclos de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*, tesis de doctorado, Río de Janeiro: UERJ.
- Dias, Rosanne Evangelista y López, Silvia B (2006). "Conhecimento, poder e interesse na produção de políticas curriculares", *Currículo sem fronteiras* vol. 6, núm. 2, pp. 53-66. Disponible en: www.curriculosemfronteiras.org (consultado el 23 de octubre de 2006).
- Dias, Rosanne Evangelista y Lopes, Alice Casimiro (2009). "Sentidos da Prática nas Políticas de Currículo para a Formação de Professores", *Currículo sem Fronteiras*, vol. 9, núm. 2, pp.79-99, Disponible en: www.curriculosemfronteiras.org.
- Díaz-Barriga, Ángel y Catalina Inclán Espinoza (2001). "El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25.

- Dussel, Inés (2001). "La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas", en Seminario internacional *La formación de los formadores de jóvenes para el siglo XXI: desafíos, experiencias y propuestas para su formación y capacitación*, Maldonado, Uruguay, pp.10-22.
- Esteve, José Manuel (2011). "La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento", en Medrano, Consuelo V. y Vaillant, Denise (coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, colección Metas educativas 2021, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/ Fundación Santillana, pp.17-27.
- Fernandes, Preciosa y Dias, Rosanne E. (2010). "Protagonismo docente nas políticas curriculares para a formação de professores", en Tura, Maria de Lourdes R. y Leite, Carlinda (org.) *Questões de Currículo e Trabalho Docente*, Río de Janeiro: Quartet, pp.233-264.
- Laclau, Ernesto (1993). *Politics, Theory and Contemporary Culture*, Nueva York: Columbia University Press.
- Laclau, Ernesto (1996). *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires: Difel.
- Laclau, Ernesto (2005). *La razón populista*, Buenos Aires: FCE.
- Laclau, Ernesto (2006). "Inclusão, exclusão e a construção de identidades", en Burity, Joanildo y Amaral, Aécio (org.) *Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social*, San Pablo: Annablume, pp. 21-37.
- Leite, Carlinda (2006). "Políticas de currículo em Portugal e (im) possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente", *Currículo sem Fronteiras*, vol. 6, núm. 2, pp. 67-81. Disponible en: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org).
- Lingard, Bob (2004). "É ou não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional", en Burbules, Nicholas C. y Torres, Carlos Alberto (org.) *Globalização e educação*, Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 59-76.
- Lombardi, Graciela y Vollmer, Maria Inés A. de (2011). "La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina", en Medrano, Consuelo V. y Vaillant, Denise (coord.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, colección Metas educativas 2021, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/Fundación Santillana, pp. 59-66.
- Lopes, Alice C. (2004). "Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?", *Revista Brasileira de Educação*, vol. 9, núm. 26, pp. 109-118.
- Lopes, Alice Casimiro (2008). "Articulaciones en las políticas de currículo", *Perfiles Educativos*, vol. XXX, núm. 120, pp. 63-78.
- Marchesi, Álvaro (2011). "Preámbulo", en Medrano, Consuelo V. y Vaillant, Denise (coord.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, colección Metas educativas 2021, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/ Fundación Santillana, pp. 7-9.
- Mouffe, Chantal (1996). *O regresso do político*, Trajectos, 32, Lisboa: Gradiva.
- Medrano, Consuelo V. y Vaillant, Denise (coord.) (2011). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, colección Metas educativas 2021, España: Organización de Estados

- Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/ Fundación Santillana, pp. 11-14.
- Nóvoa, António (2011). "Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo?", en Medrano, Consuelo V. y Vaillant, Denise (coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, colección Metas educativas 2021, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/Fundación Santillana, pp. 49-55.
- OEI (2010). *2021 Metas educativas: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, Documento final, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Paiva, Edil Vasconcellos de y Araújo, Flávia M. de Barros (2008). "Questões atuais sobre a formação de professores: a política de formação de professores da UNESCO no Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe", *Educação*, vol. 31, núm. 3, pp. 217-222.
- Pogré, Paula (2006). "Currículo y docentes". *El Currículo a debate*. Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) OREALC/Unesco, Santiago de Chile.
- Ribeiro, Andrea O. (2014). "O debate sobre o desenvolvimento em perspectiva comparada: análise do papel das comunidades epistêmicas da América Latina quanto às estratégias de retomada do desenvolvimento após os anos 90", *Anais da Associação Brasileira de Ciência Política*. Brasília, del 4 a 7 de agosto de 2014, pp. 33. Disponible en [http://www.encontroabcp2014.cienciapolitica.org.br/resources/anais/14/1403747270\\_ARQUIVO\\_TrabalhoIXEncontrodaABCPAndreaRibeiro.pdf](http://www.encontroabcp2014.cienciapolitica.org.br/resources/anais/14/1403747270_ARQUIVO_TrabalhoIXEncontrodaABCPAndreaRibeiro.pdf)
- Vaillant, Denise (2006). "IBE/International Bureau of Education-UNESCO", *Working Papers on Curriculum Issues*, núm. 2. SOS Profesión Docente: al rescate del currículum escolar, Ginebra: Unesco.

**Artículo recibido:** 5 de marzo de 2014

**Dictaminado:** 26 de junio de 2014

**Segunda versión:** 8 de septiembre de 2014

**Comentarios segunda versión:** 18 de septiembre de 2014

**Aceptado:** 31 de octubre de 2014