

Innovación en el aula universitaria y saberes docentes: experiencias de investigación y formación que aproximan a Argentina y Brasil

POR MARIA ISABEL DA CUNHA* Y ELISA LUCARELLI**



*UNISINOS-Brasil. Profesora del Programa de Pos Graduación en Educación de la Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS, Brasil. Doctora en Educación.

**UBA-Argentina. Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina Doctora en Educación.

RESUMEN: LA POSIBILIDAD DE INTERCAMBIAR EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN E INVESTIGACIONES EN EL CAMPO DE LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA HA PERMITIDO APROXIMAR A LOS EQUIPOS DE DOCENTES INVESTIGADORES DE ARGENTINA Y DE BRASIL. DESDE HACE CASI VEINTE AÑOS UN GRUPO DE INVESTIGADORES (UBA-UFRGS/ UFPEL/ UNISINOS) VENIMOS REALIZANDO INTERCAMBIOS SISTEMÁTICOS DE ESTUDIOS A LA VEZ QUE COMPARTIMOS LOS RESULTADOS ALCANZADOS, EN ESPECIAL EN TORNO DEL TEMA DE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN EL AULA UNIVERSITARIA. EL DESAFÍO DE LA REDEMOCRATIZACIÓN POLÍTICA DE AMBOS PAÍSES, REGISTRADA A PARTIR DE LA SEGUNDA MITAD DE LOS OCHENTA, INCLUYÓ EL COMPROMISO CON LA EXPANSIÓN DE LA OFERTA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA UN SECTOR AMPLIO DE LA POBLACIÓN. LA CONDICIÓN DE LA INCLUSIÓN SOCIAL SE AFIRMA COMO UN OBJETIVO DEL DESARROLLO SUSTENTABLE NECESARIO PARA EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA, Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR FIGURA COMO CONDICIÓN FUNDAMENTAL PARA EL ALCANCE DE ESA META. EL EQUILIBRIO ENTRE EXPANSIÓN Y CALIDAD SE ENTRONCA CON LA NECESIDAD DE COMPRENDER Y PROPICIAR EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA, ROMPIENDO CON LA PERSPECTIVA EPSTEMOLÓGICA TRADICIONAL. ESTA TAREA INCLUYE UN ESFUERZO INTENCIONAL EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN DOCENTE, ESTIMULANDO SABERES Y COMPRENDIENDO SU CONSTRUCCIÓN. EXPERIENCIAS DE AMBOS PAÍSES,

COTEJADAS SISTEMÁTICAMENTE, SON OBJETO DE ESTUDIO POR PARTE DE LOS EQUIPOS DE INVESTIGADORES, AHORA APOYADOS INSTITUCIONALMENTE POR LOS DOS PAÍSES A TRAVÉS DE LOS ÓRGANOS DE FOMENTO SECYT/CAPES.

•••

PALABRAS CLAVES: EDUCACIÓN SUPERIOR - DOCENCIA UNIVERSITARIA - INVESTIGACIÓN COMPARADA • **KEYWORDS:** UPPER EDUCATION - UNIVERSITY TEACHING - COMPARED RESEARCH

•••

ABSTRACT: THE POSSIBILITY OF EXCHANGING EDUCATION AND RESEARCH EXPERIENCES IN THE UNIVERSITY PEDAGOGY FIELD ALLOWED APPROXIMATING BOTH ARGENTINEAN AND BRAZILIAN RESEARCH TEAMS. SINCE ALMOST 20 YEARS AGO, A GROUP OF RESEARCHES (UBA-UFRGS/ UFPEL/ UNISINOS) HAVE BEEN DEVELOPING SYSTEMATIC EXCHANGES OF STUDIES, AT THE SAME TIME THAT WE'VE BEEN SHARING THE RESULTS WE OBTAIN, SPECIALLY REGARDING THE PEDAGOGIC INNOVATION IN THE UNIVERSITY CLASSROOM. THE RE-DEMOCRATIZATION OF BOTH COUNTRIES, REGISTERED SINCE THE SECOND HALF OF THE 80s, IMPLIED A CHALLENGE THAT INCLUDED THE COMMITMENT WITH THE UPPER EDUCATION OFFER FOR AN EXTENSIVE SECTOR OF THE POPULATION. THE CONDITION OF SOCIAL INCLUSION AFFIRMS ITSELF AS A GOAL IN THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT THAT IS NECESSARY FOR THE CITIZENSHIP EXERCISE. UPPER EDUCATION STANDS AS AN ESSENTIAL CONDITION TO ARRIVE

⇒

THIS GOAL. THE BALANCE BETWEEN EXPANSION AND QUALITY CONNECTS WITH THE NEED OF UNDERSTANDING AND ENCOURAGING EXPERIENCES OF INNOVATION IN THE UNIVERSITY CLASSROOM, BREAKING WITH THE TRADITIONAL EPISTEMOLOGICAL PERSPECTIVE. THIS TASK INCLUDES AN INTENTIONAL EFFORT IN THE FIELD OF TEACHER'S EDUCATION, STIMULATING KNOWLEDGE AND UNDERSTANDING ITS CONSTRUCTION. BOTH COUNTRIES EXPERIENCES, SYSTEMATICALLY COMPARED, ARE OBJECT OF STUDY FOR BOTH RESEARCH TEAMS, NOW INSTITUTIONALLY SUPPORTED BY BOTH COUNTRIES THROUGH ORGANS SUCH AS SECYT/CAPES.

• • •

Un grupo de profesores investigadores involucrados en el campo de la Pedagogía universitaria, comprometidos con la democratización de la educación superior, están desarrollando una larga trayectoria colectiva en esta temática. Comenzó con la realización del II Seminário de Integração do Cone Sul promovido y realizado por la Universidad Federal do Rio Grande do Sul, en Porto Alegre, en el año 1991. En ella se contó con la presencia, entre otros investigadores latinoamericanos, de la Prof. Elisa Lucarelli de la Universidad de Buenos Aires, participando de un panel sobre docencia universitaria e innovaciones. El tema estimuló a las Prof. Denise Leite (UFRGS) y Maria Isabel da Cunha (UFPEL) a proponer una investigación conjunta, con la participación, también, de la Prof. Marcia Prietto de la Universidad Metropolitana de Chile. Las inmensas dificultades para la realización del trabajo, especialmente por la falta de financiamiento específico, no fueron capaces de impedir la iniciativa que daba los primeros pasos de un trabajo colectivo con muchos frutos de trabajo colaborativo (*en parceria*)

Comprendimos que las luchas comunes por la calidad de la educación universitaria nos unían y, descontentos con una perspectiva político-económica que presidía las primeras acciones de lo que iba a ser el Acuerdo del Mercosur, tomamos la iniciativa de crear las bases para un trabajo común. No aceptamos la perspectiva de integración que aumenta las distancias entre ricos y pobres, recorta los gastos sociales, incluyendo salud y educación, aumenta el desempleo, al mismo tiempo que impone límites drásticos a los recursos públicos para las universidades, disminuyendo inversiones en investigación y descalificando las actividades de docencia. Contra esa forma de miopía política es que nos rebelamos convencidas de que la "servidumbre internacional" que nos afecta se orienta hacia uno de los puntos de estrangulamiento del reordenamiento capitalista que se dio al final del siglo.

En la dialéctica global-local nuestros movimientos siempre buscaron encontrar nuevas formas de conocer, rechazando las reglamentaciones impuestas por los modelos de capitalismo internacional con fuerte incidencia en los currículos académicos, produciendo silencios al interior de las aulas, donde muchas veces docentes y alumnos actúan como meros espectadores. Con el distanciamiento que hoy nos posibilitan el tiempo y la reflexión, es posible decir con Boaventura Santos (2000),

que lo que nos ha movido es la necesidad de reinventar un nuevo mapa emancipatorio, creando nuevas formas de conocimiento que evolucionen del colonialismo hacia la solidaridad, produzcan subjetividades individuales y colectivas con capacidad de indignación y alimenten el deseo de emancipación.

Comenzamos, entonces a identificar nuestras "revoluciones silenciosas" que va que venían produciéndose al interior de prácticas universitarias. En este sentido las experiencias de la Universidad de Buenos Aires sobre la temática de las innovaciones, en especial las Expocátedras, fueron catalizadoras de los intereses del grupo, pues indicaban que, aún dentro de un cuadro político complejo, era posible actuar en la recuperación del protagonismo de los sujetos, como posibilidad de cambio. Los estudios micro-institucionales sobre el aula universitaria realizados en la UBA estimularon al grupo preocupado por las innovaciones de prácticas macro-institucionales, referidas a experiencias curriculares y proyectos pedagógicos institucionales. El tema de la evaluación fue derivando luego hacia las políticas públicas desarrolladas por Brasil, a partir de los años noventa.

Al tomar innovación como un proceso discontinuo, *de ruptura con los paradigmas tradicionales vigentes en la enseñanza y en la investigación, o como una transición paradigmática con reconfiguración de saberes y poderes que está sucediendo en diferentes espacios académicos y en diferentes universidades* (Leite, 1997), cambiamos nuestra mirada sobre esos espacios, sabiendo que, para nosotros, el descubrimiento principal ha sido la "aproximación por la diferencia", que trae como resultado una producción del conocimiento capaz de subsidiar las reflexiones educativas en ambos países.

Los desafíos han sido constantes. Casi quince años de trabajo en común produjeron una experiencia interesante, incluyendo en esto la convicción de que el propio trabajo en común es una innovación importante, especialmente en la realidad latino-americana en que los estímulos oficiales para estos esfuerzos son tan raros.

Tal vez nuestra perspectiva de educación comparada asuma un marco diferente a los estudios académicos usuales en este campo. A la vez que entendíamos la importancia que tiene el establecimiento de paralelismos entre la realidad de la práctica pedagógica que se desarrolla en las universidades de los dos países, mayor era nuestro interés en encontrar experiencias que nos aproximaban y que investigadas con los mismos referentes teóricos, podían constituirse en fuente de conocimientos útiles para la realidad latino-americana.

Los presupuestos construidos históricamente en el campo de la docencia universitaria son comunes tanto para la realidad argentina, como para la brasileña. Si bien se entiende que las trayectorias históricas son distintas, la concepción de docencia, cimentada en la comprensión epistemológica de la ciencia moderna, está siendo producida en forma muy similar. Son legítimos, pues, los esfuerzos que reúnan energías investigativas y de formación en el sentido de producir

rupturas con las formas tradicionales de enseñar y aprender, respondiendo a los desafíos de la universidad en los dos países.

SABERES DOCENTES E INNOVACIÓN

Aún cuando haya sido fundamental entender y alterar la lógica que aprisiona y determina las relaciones de poder en el mundo del trabajo, es evidente que la comprensión de la profesión docente exige la inclusión de otros procesos analíticos. Entre ellos, se destaca la construcción de los saberes y de los valores, responsables de la producción cotidiana del trabajo del profesor. Es cierto que la docencia sufre determinaciones del sistema y de la sociedad, provocando procesos de reproducción social. Pero es reconocido, también, que los profesores son sujetos históricos, capaces de transformaciones, especialmente cuando se sienten protagonistas de su hacer profesional.

Ese entendimiento desencadenó esfuerzos en el sentido de comprender el trabajo del profesor y favorecer su formación en la dirección de la autonomía de sus procesos de producción de prácticas y conocimientos. Cabe destacar la influencia de la contribución pionera de Stenhouse que, ya en la década del 70, defendía la idea del profesor investigador, después reforzada por Donald Schon en los años 80, con la idea del profesional reflexivo. En la década del 90 los estudios de Kenneth Zeichner y, posteriormente, Philippe Perrenoud tuvieron amplio impacto en el mundo académico interesado en las cuestiones de la docencia. Fortaleciendo la influencia española, Angel Pérez Gómez, José Gimeno Sacristán (1999) y José Domingo Contrera (1997) apoyaron la reflexión sistemática haciendo puentes entre los espacios del conocimiento y la profesión del profesor, mientras que las ideas de António Nóvoa (1992) trajeron una importante contribución a los estudios portugueses para la comprensión de la docencia como profesión.

Brasil no fue sólo tributario de reflexiones extranjeras. En esta dirección, es fundamental destacar las contribuciones de Paulo Freire y su impacto en las ideas pedagógicas contemporáneas, con repercusiones en el mundo entero. A pesar de no haber tomado la docencia como punto particular de análisis, Freire delineó una revolucionaria forma de ver la educación y sus agentes. Dio innumerables conferencias para profesores, los escuchó en los más lejanos rincones de la patria y del mundo, enfatizando la superación de la racionalidad técnica en la dirección de un profesor comprometido e involucrado en un proyecto pedagógico y político-social. En una de sus obras, en colaboración con Ira Schor (1986), trazó elementos fundamentales para que los profesores entendieran mejor la construcción de sus saberes profesionales. Sin preocuparse por las categorías, valorizó los llamados saberes de la práctica, desarrollando la idea de que la educación está siempre construida históricamente. Freire es fuente recurrente de los autores que desarrollan estudios sobre el profesor, inspirando, directa o indirectamente, sus formulaciones.

Otras contribuciones de estudios latinoamericanos, y en

particular los estudios realizados en Argentina en este campo, permiten destacar los aportes pedagógicos de Ricardo Nassif y Risieri Frondizi, en las décadas del 60 y 70, más recientemente de María Saleme, Lidia Fernández, María T. Sirvent, y en el campo didáctico, de Susana Barco, Gloria Edelstein, Edith Litwin y Marta Souto. En este mismo campo se articularon las investigaciones relacionadas con el concepto de innovación. En un importante estudio, Lucarelli (2001) se refirió al aula universitaria afirmando: *identifico a la innovación por oposición y contraste con una situación presente habitualmente en las aulas universitarias, esto es, reconozco a la innovación asociada a prácticas de enseñanza que alteren, de alguna manera, el sistema de relaciones unidireccional que caracteriza una clase tradicional, conducente a una "didáctica de la transmisión" que, regida por la racionalidad técnica, reduce al estudiante a un sujeto destinado a recepcionar pasivamente cualquier información. Innovar, en consecuencia significa alterar el sistema relacional intersubjetivo de una clase. Esa ruptura del statu quo implica la inclusión del profesor y del estudiante como sujeto, aún cuando no se agota en las estructuras de significado subjetivo.*

La comprensión de que los presupuestos que desde la racionalidad técnica definieron los conocimientos necesarios para la docencia en la modernidad, eran absolutamente insuficientes para dar cuenta de la complejidad de la docencia, estimuló a que se transitaran otros caminos; se inaugura de esta manera un gran contingente de disertaciones y tesis en los Programas de Pos Graduación en Educación, intentando entender al profesor y a la práctica pedagógica que desarrollaban como socialmente construida.

Como resultado de esa comprensión, se identificó una inversión en la lógica investigativa. No se partía más de las matrices y explicaciones teóricas para confirmarlas en la práctica. Por el contrario, se tomaba lo real y lo cotidiano como objeto abierto de estudio y se buscaba, a partir de la aprehensión de la práctica, encontrar explicaciones teóricas. Por ejemplo, no se definía, a priori, cuáles serían los conocimientos y saberes necesarios del profesor con una base rígida fundamentada en el deber ser y en el deber hacer. Por lo contrario, se intentaba ir al campo de la práctica docente para entender cómo actuaban los profesores y a qué saberes recurrían para enfrentar los desafíos de su profesión. Se instaló la búsqueda de una genealogía, no como un fin en sí misma, sino como punto principal de referencia para hacer avanzar el conocimiento y para construir teorías que pudiesen ayudar a explicar los fenómenos. Esta perspectiva se distanció de las grandes generalizaciones porque buscó valorizar tanto las regularidades como las especificidades de las construcciones pedagógicas cotidianas. La cotidianeidad asumió una importancia significativa en la comprensión del mundo; los estudios de Heller (1985), en el campo de la filosofía y de la antropología fueron una preciosa ayuda para la construcción de la investigación y de la reflexión sistematizada.

Ese entramado histórico conceptual de la comprensión de la docencia y del cambio paradigmático, que viene afectando la concepción de conocimiento e incluyendo

nuevas racionalidades, ha representado una influencia importante en el campo de la formación de profesores.

Entre otros autores, la colaboración teórica de Maurício Tardif y su grupo de investigación ha producido significativas posibilidades de reflexión y de diálogo privilegiado.

En uno de los primeros textos de ese equipo publicado en Brasil, denominado *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente* (Tardif, Lessard y Lahye, 1991), los autores llamaban la atención acerca de la importancia de considerar que los profesores son productores de saberes y que estos son plurales en su constitución y naturaleza. Señalaban tres tipos de saberes como constitutivos de la docencia: saberes de las disciplinas, saberes curriculares y saberes de la experiencia.

Tardif, Lessard y Lahye (op.cit.) destacan que los saberes relacionados con la formación profesional de los profesores, provenientes de las ciencias y de las ideologías pedagógicas, dependen tanto de la universidad y de su cuerpo de formadores, como del Estado y de sus agentes de decisión y ejecución, significando que los profesores no controlan la definición de los saberes curriculares y disciplinares que les son propuestos.

Según el pensamiento de los autores, la relación de los profesores con los saberes de la formación profesional aparece como una *relación de exterioridad, pues los saberes científicos e integrados en la formación de los profesores preceden y dominan la práctica profesional, pero no provienen de ella ... y constituyen mediaciones y mecanismos que someten esa práctica a los saberes que ella misma no produce y no controla...*, pudiéndose hablar, en el límite, de una *relación de alienación de los docentes con el saber* (p.222).

Otro fenómeno, según los autores, tiene que ver con la constitución de las instituciones escolares modernas, que *pasan a ser un espacio y problema público y como campo de acción social racionalizada y planificada por el Estado* (p.225). La lógica de la división social del trabajo se instala en las escuelas, haciendo disminuir el territorio de intervención del profesor y privilegiando otros especialistas. *La idea tradicional del docente como educador parece ultrapasada... el docente se debe preocupar por la instrucción de los alumnos ... la formación integral de la personalidad no es más su responsabilidad* (p.226).

Por fin, como un fenómeno bastante reciente, se percibe una *crisis de erosión del capital de confianza de los diferentes grupos sociales en los saberes transmitidos por la escuela y por los profesores, destruyendo la creencia, alimentada por la ideología de la democratización escolar, en la existencia de una relación lógica o necesaria entre los saberes escolares y los saberes necesarios para la renovación de las funciones sociales* (p.226). Esa situación puede estar llevando a una *lógica de consumo de los saberes escolares, transformando la escuela en mercado donde se ofrecerían a los consumidores (alumnos, padres, empleadores) saberes-instrumentos, saberes-medios y un capital de informaciones útiles para que el alumno pueda enfrentar el mercado de trabajo y realizar su adaptación a la vida social. La función de los profesores no consistiría más en formar individuos, sino equiparlos, teniendo en*

vista la concurrencia implacable que rige el mercado de trabajo (p.227).

Entre otros, algunos fueron los méritos de esas reflexiones en el campo de la formación de educadores tanto en Brasil como en Argentina y en los demás países sudamericanos. Amplió el tratamiento de los saberes de manera similar a lo abordado en los estudios de Nóvoa (1989, 1992), los que venían impactando el campo de las investigaciones educacionales en esos países, analizando la constitución genealógica de la docencia. Además de esto, mostró que los saberes que se requieren de un profesor son definidos en la relación histórica del papel de la universidad, de la escuela y de la educación en las sociedades contemporáneas. En este sentido se originan en una relación de poder macro-estructural. Siendo así, los saberes varían en tiempo y en espacio, rodeando el papel del docente, orientando los estudios y las políticas necesarias para su formación, casi siempre de una forma externa a su hacer cotidiano.

En contribuciones más recientes (2000, 2001) Tardif y su equipo ampliaron, a través de sus investigaciones, el estudio de los saberes de los profesores, en el sentido de comprender mejor la profesión docente. Acompañando la tendencia contemporánea de las investigaciones cualitativas de inspiración etnográfica, ellos concluyen *que los saberes que sirven de base para la enseñanza, tales como son vistos por los profesores, no se limitan a los contenidos que dependen de un conocimiento especializado. Ellos, abarcan una diversidad de objetos, de cuestiones, de problemas que están relacionados, con su trabajo. En ese sentido los saberes profesionales son plurales, complejos y heterogéneos ... bastante diversificados, provenientes de fuentes variadas, probablemente de naturaleza diferente* (2001a, p. 213).

En la reflexión sobre la organización analítica de los saberes, llama la atención sobre la importancia de que se haga una lectura procesual de su síntesis. Los saberes no son inmóviles y estáticos, ni fueron producidos en el mismo tiempo, territorio y circunstancia. Ellos se imbrican en nuevas síntesis, en la medida en que se construyen. Están siempre sometidos a nuevas interferencias políticas, personales y profesionales.

Un ejemplo fácilmente identificable se refiere a las políticas de evaluación externa que hoy inciden sobre las expectativas que se establecen sobre el desempeño docente, con fuertes implicaciones en los procesos de formación. Se realizan estudios orientados a comprender el impacto de los formatos evaluativos de la docencia universitaria. El objetivo es estimular procesos de evaluación que reconozcan las culturas, diferencias y subjetividades de los actores académicos y sus instituciones. Solamente en esa dirección la evaluación institucional puede ser propulsora de innovaciones, en la medida en que se transforma en una pedagogía de la formación.

Para Lucarelli, *la pedagogía de la formación, en la cual el dispositivo pedagógico es al mismo tiempo medio y contenido de la formación, entendiéndose que "la profesión docente es una profesión que compromete a la persona",¹ por lo que se hace necesaria la construcción de la identi-*

dad a través de procesos reflexivos críticos sobre sí mismos. Estas propuestas de formación avisan otro rol a la pedagogía universitaria sobre las bases de un trabajo multidisciplinario y colaborativo (2001).

Si innovar significa alterar el sistema relacional intersubjetivo, los procesos que buscan el mejoramiento de las universidades están fuertemente afectados por dispositivos provenientes de las políticas educacionales públicas.

¿Cómo postular acciones que analicen críticamente esas políticas y produzcan la posibilidad de recuperar los procesos de protagonismo de los sujetos involucrados en la acción pedagógica?

Encontramos, entre las alternativas delineadas, la posibilidad de instaurar procesos de investigación colaborativos ("em parceria"). Recurriendo a las palabras de Hargreaves (1998) cuando trabaja el tema de la reestructuración de las escuelas como reconstrucción de las relaciones de poder, afirmamos que el principio de la colaboración ocupa un lugar central en esos procesos, convirtiéndose en un metaparadigma de la innovación educativa y de la organización educativa en la posmodernidad. Sostiene el autor que *la colaboración surge así como principio articulador e integrador de la acción, la planificación, la cultura, el desarrollo, la organización y la investigación en instituciones educativas* (p.48).

Tanto Argentina como Brasil enfrentan el desafío político de ampliar la oferta de educación superior para aumentar la población joven que se beneficie de ese grado de escolarización. La inclusión social ha sido la agenda recurrente en nuestros países con la finalidad de disminuir las diferencias sociales y favorecer el acceso a los bienes culturales y materiales que garanticen la dignidad humana. Entretanto si este es un desafío que compromete recursos económicos y garantías políticas, también incluye un esfuerzo para que se mantenga y amplíe la calidad académica.

La calidad que se desea es una calidad social, que se distancie de la condición meramente mercadológica y concurrencial. Implica la condición de la docencia y de la discencia atribuyendo significado al saber producido y teniendo como meta una sociedad más justa en que todos asuman sus responsabilidades ciudadanas.

CONSTRUYENDO UNA EXPERIENCIA COLECTIVA DE INVESTIGACIÓN

El Proyecto que estamos desarrollando está vinculado a la trayectoria del grupo; usa focos de interés que han reunido a los investigadores de los dos países, pertenecientes en la actualidad a las Universidades brasileñas UNISINOS, Federal de Santa Catarina y Federal de Pelotas,² y por Argentina las Universidades de Buenos Aires, Nacional de Córdoba y Nacional de Tucumán.³ La pedagogía universitaria es el constructo articulador más amplio. Dentro de él, tres recortes principales movilizan los intereses de investigación: la continuidad de los estudios sobre innovaciones, los procesos de evaluación institucional como políticas públicas que están reconfigurando el papel del Estado en América Latina con profundas repercusiones

para la Universidad, y el constante desafío de la formación de profesores.

En esta dirección, se identifica las tendencias y los conceptos constitutivos de las políticas educacionales de la segunda mitad de la década del noventa, en especial aquellas que están directamente relacionadas con las nuevas configuraciones del papel de la universidad, de la investigación y de la formación profesional. El trabajo se desarrolla en sentido de:

a) Organizar un cuadro analítico que nos permita comprender como las políticas globalizadoras, desencadenadas por los organismos financieros internacionales, están reconfigurando la función del Estado y repercutiendo fuertemente sobre la constitución de los sistemas educacionales, incluyendo prioritariamente a la universidad.

b) Analizar las prácticas y las experiencias de evaluación institucional, a través de las cuales las políticas de Estado se están materializando, teniendo como referencia el predominio del modo capitalista de producción, atribuyendo al mercado el ethos regulador de la acción humana y social.

c) Cuestionar el hecho de que las prácticas pedagógicas en la articulación de los currículos y de la cultura universitaria, está siendo afectada por los movimientos mencionados precedentemente, interfiriendo en la propia configuración de la docencia.

d) Tomar a la docencia como un referente, entendiendo que el profesor es una matriz fundamental para la definición de los paradigmas de enseñar y aprender en la universidad.

e) Cotejar los esfuerzos innovadores en la perspectiva emancipatoria desarrollados en la última década con la configuración de las políticas actuales, buscando identificar posibilidades y resistencias.

f) Favorecer, a través de los trabajos en común, la base de una nueva latinidad, en la cual el proceso de auto y hetero-conocimiento sustente procesos solidarios de producción y diseminación de los conocimientos.

En consideración de los objetivos básicos de los Lineamientos de Cooperación Internacional del Programa CAPES/SECYT, las acciones tienen como base el desarrollo de líneas de articulación conjuntas, a partir de las investigaciones que cada equipo está desarrollando en sus universidades. Se pretende de este modo avanzar en el conocimiento de cada área específica en que cada equipo investiga y a la vez ir tejiendo una trama de reflexiones comunes, caracterizados estos esfuerzos por el rigor y la significación como atributos básicos. Ese movimiento "en parceria" repercute en los procesos de formación en los que están siendo beneficiados los docentes y estudiantes involucrados, así como sus Universidades y Programas de graduación y pos-graduación.

Diversos recorridos forman parte de la metodología del Proyecto, ya que son plurales los recortes investigativos y diversos los participantes. En determinadas situaciones hemos definido procedimientos comunes acerca de un mismo objeto o situación pedagógica y, en otros, trabajamos con procesos multifocales que se complementan entre sí. En este sentido se ha propiciado la realización de dos estadios de seis meses de formación doctoral, una con sede

en el Programa Estudios sobre el aula universitaria (IICE, FFyL,UBA) por parte de una doctoranda brasileña que estudia la problemática de la articulación teoría-práctica en la formación en educación matemática, y otra con sede en el Programa de Posgraduación de la UNISINOS, por parte de una doctoranda argentina, que investiga acerca de la representación social de la propiedad de jóvenes y adultos en condiciones de riesgo educativo.⁴

Los proyectos de investigación en los que están avanzando las universidades argentinas se relacionan básicamente con los desarrollos de la didáctica universitaria, el interjuego didáctica general-didácticas específicas, las dinámicas institucionales, la formación docente y las relaciones entre estructuras de poder, participación social y educación popular en relación con contextos de pobreza y exclusión. Las universidades brasileñas, a su vez, trabajan con proyectos abocados al estudio de las políticas públicas de evaluación y docencia, las políticas educativas y la producción del conocimiento, la pedagogía universitaria y las prácticas pedagógicas en educación superior.

En lo que se refiere al análisis documental, la propuesta consiste en realizar una sistematización empírica, a partir de documentos reveladores de las políticas educacionales de ambos países involucrados en el Proyecto. Para dar sustentación académica al trabajo, se han encaminado esfuerzos para realizar la explicitación conceptual de los discursos y la construcción de referentes epistemológicos. Pretendemos, así, huir de un análisis superficial que incorpore solamente argumentos de opinión sobre el tema.

En ese sentido las tareas iniciales implican una revisión crítica de la literatura con el objetivo de rever teorías y saberes, estableciendo algunos parámetros comunes que van permitiendo el tratamiento colectivo de los conceptos fundamentales.

Realizado el reconocimiento de la condición de los dos países en materia de legislación y de tendencias paradigmáticas, los temas y recortes se constituyen en medios de aproximación entre las dos realidades, siempre comprendidas en el marco de políticas más amplias. Por eso, ampliando los tradicionales propósitos de Educación Comparada, se intenta construir referentes comunes que posibiliten entender lo particular y lo general en cada caso.

La parte empírica de los estudios incluye investigaciones de campo, involucrando a responsables de la gestión, a profesores y a estudiantes de las instituciones de educación superior involucradas, a través, por ejemplo, de la realización de talleres pedagógicos que posibiliten la formación de docentes y estudiantes de las diferentes universidades.

Está prevista la posibilidad de construir un banco de datos y la realización de workshops que posibiliten la confrontación de experiencias internacionales y de formación a nivel de pos-graduación.

La trayectoria recorrida y los procesos en curso favorecen la perspectiva de alcanzar, a mediano plazo, los objetivos que dan sentido a la educación comparada, o sea, una mejora cualitativa de la educación de los países involucrados. En este caso, acentuando el compromiso con la calidad educativa y con la inclusión de las poblaciones involucradas. ♦♦

NOTAS

¹ Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: FFyL-UBA. Ed. Novedades educativas, p.51.

² El Proyecto está coordinado en Brasil por M.I. da Cunha y lo integran estos investigadores Mari M. Forster, Cecilia Broilo y Cleoni Fernández (UNISINOS), M.Celia de Moraes, Envida Shiroma y Olinda Evangelista (UFSC) y M.Cecilia Leite y Beatriz Zanchet (UFPEL).

³ El Proyecto está coordinado en Argentina por Elisa Lucarelli y participan estos investigadores: Lidia Fernández y M.Teresa Sirvent (UBA), Gloria Edelstein y Liliana Aguiar (UNC) y Alicia Villagra (UNT).

⁴ Se trata de Rosane Wolf, que cursa el doctorado en la UNISINOS, bajo la dirección de M.I.da Cunha, refiriéndose su tesis a "A pesquisa como possibilidade de articulação teoria-prática na formação em educação matemática", y Andrea Fernández, quien sigue su doctorado en la FFyL-UBA, con la dirección de la Dra. M.T.Sirvent, siendo su tema de tesis "La representación social de la propiedad de jóvenes y adultos, en condiciones de riesgo educativo, presente en los ámbitos: escolar, organizaciones barriales y en movimientos sociales emergentes, en Lugano y Mataderos (C.de Buenos Aires)".

BIBLIOGRAFÍA

- Afonso, A.J. (2001). "Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nacao e a emergência da regulacao supranacional". *Educacao e Sociedade*. Año XXII, N°75, agosto, pp.15-32.
- Amaral, A.; Magalhaes, A. (2000). "O conceito de stakeholder e o novo paradigma do ensino superior". En: *Revista Portuguesa de Educacao*. Universidade do Minho. Vol.13, N°2, pp.7-27.
- Contreras, J.D. (1997). *La autonomía, del profesorado*. Madrid: Morata.
- Charlot, B. (2001). "A construo da solidariedade, a identidade como direito e o respeito as diferencias". Conferencia proferida no Forum Mundial de Educacao. Porto Alegre, 24 a 27 de outubro.
- Cunha da, M.I. (2001). "Foonatos avaliativos e construo da docencia: implicacoes polticas e pedagogicas". Avaliacao. En: *Revista da Rede de Avaliacao Institucional de Ensino Superior*. Vol.6, N°20, junho, pp.17-32.
- , (2002). "Impacto das políticas de avaliacao externa na configuracao da docencia". In: Dalva, R.; Sousa, V.C. *Políticas organizativas e curriculares, educacao inclusiva e formacao de professores*. Editora Alternativa/DP&A, pp.39-56.
- Cunha da, M.I.; Leite, D. (1996). *Decisoes pedagogicas e estruturas de poder na Universidade*. Campinas: Papius.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: FFyL-UBA. Ed. Novedades educativas.
- Freire, P.; Schor, I. (1986). *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- García, C.M. (1995). "Constantes y desafíos actuales de la profesión docente". En: *Revista de Educación*, N°306, pp.205-42.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). "Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional". In: Ibernon, F. (coord). *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona: ICE universitat de Barcelona-Horsori, pp.53-92.
- , (1998) *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez (1998). *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Giroux, H.A. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica de aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos cambia el profesorado)*. Madrid: Morata, p.268.
- Heller, A. (1985). *O cotidiano e a história*. Sao Paulo: Paz e terra.
- Kuenzer, A. (2001). "O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudancas no mundo do trabalho". In: Castanho, S. e Castanho, M.E., *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papius, pp.15-28.
- Leite, D. (1997). "Inovacao na Universidade: rupturas paradigmáticas e pesquisa em parceria". II Seminário La Universidad como Objeto de Investigación. Buenos Aires, UBA.
- , (1999). *Pedagogía Universitaria*. Porto Alegre: Editora da Universidade. UFRGS.
- Lucarelli, E. (1997). "Teoría y práctica como innovación en docen-

cia, investigación y actualización pedagógica". En: *Cuaderno de Investigación*, Nº10, Buenos Aires: UBA-FFvL-IIICE, p.14.

-----, (2001). "Desarrollos en Pedagogía Universitaria: práctica y teoría en la búsqueda de caminos alternativos en la enseñanza universitaria". II International Congress of the Latin American Studies Association. Washington, setembro.

Morosini, M.; Leite, D. (1997). "Avaliação institucional como organizador qualificado". In: Sgissardi, V. (org.) *Avaliação universitária em questão*. Campinas: Editora Autores Associados.

Neave, G.V. (1991). *Frans vao. Prometheus Bound: "The changing relationship between government and higher education in western Europe relationships"*. London: Pergamon Press.

Ozga, J. y Lawn, M. (1981). *Teachers, professionalism and class*. London: Palmer Press.

Pérez Gómez, A.; Barquín Ruiz, J.; Angulo Rasco, F. (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.

Popkewitz, T. (1995). "La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y la formación docente". En: *Propuesta Educativa*, Nº13, Año 6, pp.30-43.

Santos, B.de S. (1988). *Um discurso sobre a ciência*. Porto: Afrontamento.

-----, (1994). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.

-----, (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.

Schon, D. (1983). *The reflexive practitioner. how professionals think in action*. New York: Basic Books.

-----, (2000). *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann.

-----, (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Tardif, M.; Lessard, C.; Lahye, L. (1991). "Os professores face ao saber Esboço de uma problemática do saber docente". In: *Teoria e Educação*, Nº45, pp.215-233.

Tardif, M.; Raymond, D.; (2000). "Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magisterio". In: *Educação e Sociedade*, Ano XXI, Nº735 dez.

Tardif, M. (2001a). "As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e intelectuais". Seminário Avançado ministrado no Programa de Pós Graduação em Educação da Unisinos, junho5, mimeo.

-----, (2001b) "O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologia e dilemas". In: *Cadernos de Educação*. Faculdade de Educação/UFPel. Ano 10, Nº16, jan/jun, pp.07-14.

-----, (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Editora Cortez.

Zeichner, K.; Gore, J.M. (1990). "Teacher socialization". In: Houston, W.R. (org). *Handbook os research on teacher education*. New York: Macmillan, pp.329-348.

Zeichner, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa.

