

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN LA
UNIVERSIDAD FEDERAL DEL PARÁ (BRASIL):
ANÁLISIS Y PROPUESTA DE MEJORA*

*Hig Education: The practical work of teachers in the Federal
University of Pará (Brasil)*

*Enseignement Supérieure: Les pratiques des professeurs
à l'Université du Pará (Brasil)*

Ilda Estela AMARAL DE OLIVEIRA**

* *Texto originario de la tesis doctoral «Las prácticas de enseñanza superior en la Universidad Federal del Pará (Brasil): análisis y propuesta de mejora», dirigida por la Dra. María Luisa Sevillano García y presentada en mayo de 2000, en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid.*

** *Profesora del Departamento de Métodos, Técnicas y Orientación de la Educación, de la Facultad de Educación de la Universidad Federal del Pará (Brasil).*

BIBLID [0212 - 5374 (1999-2000) 17-18; 167-182]

Ref. Bibl. ILDA ESTELA AMARAL DE OLIVEIRA. Las prácticas de enseñanza superior en la Univesidad Federal del Pará (Brasil): análisis y propuesta de mejora. *Enseñanza*, 17-18, 1999-2000, 167-182.

Haciéndose y rebaciéndose en el proceso de hacer historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres, se transforman en seres de inserción en el mundo por encontrarse también en el sueño el motor de la historia. No hay cambio sin sueño como no hay sueño sin esperanza.

PAULO FREIRE

RESUMEN: La investigación de temas relativos a la educación en general, y más concretamente a la enseñanza, no ha conseguido el mismo prestigio que las investigaciones realizadas en otras áreas, consideradas más nobles, dentro de la jerarquía académica. Tal vez ello se deba al desprestigio de la enseñanza en la sociedad brasileña, donde la educación no ha sido una prioridad real en los planes gubernamentales. Esta investigación tiene como objeto de estudio la docencia en el Centro de Educación de la Universidad Federal del Pará (UFPA), realidad revelada bajo diferentes puntos de vista y formas de expresión. Intenta sobrepasar posicionamientos descriptivos para avanzar, en una perspectiva colaborativa de la comunidad científica, en la búsqueda de propuestas de perfeccionamiento. Se configura como una primera aproximación al tema, como punto de partida para nuevas reflexiones y profundizaciones. No es un trabajo finalizado, con propuestas dogmáticas. Es una propuesta abierta.

SUMMARY: Researchs in education in general, and specifically in teaching, have not raised the same consideration than other investigations in other areas, felt like more important into the academic hierarchy. May be this situation has arranged in the low consideration of teaching inside brasilian society, where education has not been a priority in government plans. Investigates the docence in the Centre of Education in the Universidade Federal do Pará (UFPA), considered under several points of view and expression forms. It trends to overpasse describing views to go ahead, in a collaborative perspective of the academic community, to rise improving proposals. It is a first aproximation to the theme, like a starting point for future developments. This is not a final work, with dogmatic proposals. It is an open one.

RESUMÉ: La recherche de thèmes liés à l'éducation générale, et plus spécifiquement, à l'instruction, ne reçoit pas le même prestige donné aux études réalisés dans les autres orbites de la connaissance, considérées plus élevées, en ce qui concerne à l'hierarchie académique. Peut-être, cette réalité se justifie, à cause du discrédit de la société brésilienne, où l'éducation n'est pas priorisée dans le cadre des planifications gouvernementaux. L'objet d'étude de cette recherche fût l'enseignement au Centre d'Éducation de l'Université Fédéral du Pará (UFPA), réalité démontrée selon différents point de vue, et également, selon diverses façons d'expression. Cet étude essaie d'aller au-delà d'une pratique descriptif, pour adopter une perspective de collaboration avec la communauté académique, en cherchant des propositions de perfectionnement. C'est la première approche au sujet, c'est un point de départ pour que des nouvelles réflexions et des approfondissements soient réalisés. Ce n'est pas un étude conclu, composé par des propositions dogmatiques. C'est, avant tout, une proposition transitoire et ouvert.

SITUANDO LA INVESTIGACIÓN

El problema

Existe todavía, fuertemente instalada en nuestra sociedad, la creencia de que «*quien sabe, sabe enseñar*» o «*el profesor nace, no se hace*», aunque con frecuencia, la experiencia no confirme esta opinión. Cuántas veces, en el desarrollo cotidiano de nuestra práctica docente, escuchamos a los alumnos declarar que tienen profesores que saben mucho, pero que tienen muchas dificultades para transmitir ese conocimiento de forma inteligible y asimilable.

La elección del objeto de este estudio está ligada directamente a *la práctica docente en la enseñanza superior*. El tema fue durante mucho tiempo considerado secundario, incluso porque la carrera universitaria estaba orientada a la estratificación de las funciones dentro de la institución –en el vértice se situaba el «*profesor investigador*» y en la base el «*profesor que enseña*»–.

En lo que respecta a las investigaciones sobre la docencia, la universidad ha centrado sus intereses en el ámbito externo, más específicamente, en la enseñanza básica y media, lo que no deja de ser una posición insólita.

Como nos dice Poker (1996: 68):

Para la universidad, el «mundo real», el mundo que presenta problemas y necesita ser cambiado, sólo existe fuera de sus muros, siendo lo de dentro un ambiente aparte, que no participa de las mismas determinaciones que rigen la vida de los simples mortales en un universo clasificado como sociedad.

La bibliografía internacional, citando específicamente aquella a la que tuvimos una mayor facilidad de acceso ha avanzado notablemente y demostrado que el tema se ha constituido en objeto de investigaciones e intensos debates.

Tomando como ejemplo lo que se trata actualmente en Portugal, destacamos Nóvoa (1992), Alarcão (1996) y Estrela (1997). Los autores tienen varios puntos en común: el desarrollo de la construcción de la profesión docente; la formación de profesores en la perspectiva del desarrollo personal, profesional y organizativo; y la necesidad de formación permanente para la capacitación de los profesores.

España nos ofrece una extensa lista de publicaciones, representada principalmente por: Villar Angulo (1992 y 1998), Marcelo García (1987 y 1994), Medina Rivi-lla (1993 y 1989), Sevillano García (1995) y Gimeno Sacristán (1991). Los autores señalan aspectos importantes para reflexionar: la necesidad de desarrollar la profesionalidad de los profesores en el contexto de una mejora en la calidad de la enseñanza; la comprensión de las prácticas de los profesores en sus diversas configuraciones; y la reflexión científica como forma de perfeccionamiento de la práctica docente.

Tuvimos también acceso a autores de América Latina de lengua española como es el caso de Rockwell (1995), José Antonio y Durán Acosta (1994), Jorge Murcia (1991), Gerardo Andrés y Perafán Echeverry (1997). Éstos nos aportaron significativas

contribuciones, especialmente: la idea de lo *cotidiano* como un proceso constructivo y significativo que implica a todos los sujetos; los procedimientos de investigación en el ámbito educativo, debiendo realizarse en espacios reales donde los sujetos vivencien su *praxis*; y la naturaleza versátil del concepto de creatividad para descubrir y resignificar las complejas dinámicas del proceso de creación en el contexto educativo.

No podemos dejar de registrar las relevantes contribuciones de Donald Schön (1992). Su interés se centra en torno a tres temas muy actuales: por un lado, el concepto de la *eficiencia profesional*; por otro, el de la relación *teoría y práctica*; y finalmente, el de la *reflexión-educación-formación del profesor*.

En el panorama de la educación en Brasil, se han destacado algunos trabajos, principalmente sobre la formación del educador. Elegimos como ejemplo la investigación «*Nuevos rumbos de la Licenciatura*», coordinada por Candau (1987); los trabajos de Cunha y Leite (1993, 1994, 1996) centrados en los procesos de enseñar y aprender en la universidad; y Pimentel (1993), considerando el contexto sociocultural en que se dan las relaciones, obteniendo como resultado el surgimiento de un perfil bastante claro del profesional que se pretende para la educación.

Aunque las investigaciones realizadas hasta hoy se hayan constituido en importantes aliadas para una mejor comprensión de la realidad y de la práctica pedagógica en la enseñanza superior, es necesario avanzar y ampliar los conocimientos, porque no se puede pensar en una única pedagogía universitaria. Ésta es multifacetada y síntesis de múltiples relaciones y contextos diferentes, como es el caso de la realidad brasileña, país de «*muchos Brasiles*».

Entendemos que el auténtico deseo de la universidad de interferir e intentar transformar la realidad extramuros requiere, como acción precedente, la inserción de cambios internos. Además, es necesario materializar aquello que muchas veces defendemos y no practicamos. Experiencias innovadoras, todavía no son muy frecuentes en el contexto universitario donde, de manera general, predominan las prácticas pedagógicas rutinarias.

Éste es nuestro «*gran desafío*» cuando nos proponemos contribuir al análisis de las prácticas docentes en la UFPA, y más concretamente, de la Facultad de Educación, intentando sobrepasar las explicaciones exclusivas en el ámbito pedagógico, relacionándolas con el contexto y buscando alternativas de perfeccionamiento.

El objetivo

La investigación se justifica como un proceso sistematizado de busca de indicadores para la reconstrucción de las prácticas de los profesores en un primer momento, pretendiéndose posteriormente ampliar la discusión con la comunidad académica de la institución.

Asumimos como principal objetivo:

expresar la docencia universitaria en una concepción dialéctica, que promueva entre la comunidad académica un constante proceso de meditar y reaprender, buscando de forma colaborativa, indicadores para el perfeccionamiento de la praxis educativa.

Ésta, entendida aquí como posibilidad de una acción pedagógica planeada, basada en un sólido dominio de los conocimientos, de la metodología necesaria para su desdoblamiento, del uso de recursos instructivos, de la evaluación adecuada para verificar la apropiación efectiva del conocimiento y de las interacciones en el aula, articulándose estas dimensiones al contexto real social, político, cultural y económico.

Cuestiones a investigar

Incluimos en este estudio algunas cuestiones que, en diversos momentos, fueron pasando por procesos de revisión y reestructuración, permitiendo una flexibilidad en las actuaciones, sin constituirse en amarras o rígidas directrices. Esto permitió un proceso de construcción y reconstrucción permanentes y significó un clima de diálogo con la propia investigación. El diseño fue surgiendo a medida que el estudio avanzaba, desdoblándose y reformulándose a cada paso.

1. ¿Qué tipo de formación es más viable para proporcionar a los profesores las capacidades necesarias para desarrollar su trabajo?
2. ¿Cómo expresan los profesores su práctica pedagógica?
3. ¿Cuál es la opinión de los alumnos sobre la práctica pedagógica de los profesores?
4. ¿Cómo se realiza efectivamente la práctica pedagógica cotidiana en el aula?
5. ¿La práctica pedagógica está articulada con el contexto de la enseñanza superior?
6. Considerando todo lo anterior, ¿qué podemos proponer para el perfeccionamiento de la práctica pedagógica de los profesores de la Facultad de Educación?

Éstas fueron las cuestiones que orientaron la investigación, representando nuestras preocupaciones e inquietudes sobre el tema.

El contexto

Como declara Freire (1979), el hombre es un ser relacional, un ser de raíces espacio temporales, que vive en un determinado lugar, en un momento concreto y en un contexto social y cultural específico.

Considerando los objetivos de esta investigación y las opciones para su elaboración, elegimos como *locus* en la Facultad de Educación de la UFPA, del que formamos parte como docentes. Es una institución de enseñanza superior, pública, localizada en el estado del Pará (región amazónica) y tiene como finalidad *«la promoción de*

conocimiento, de la tecnología y de la capacitación de personal para el desarrollo socioeconómico de la región» (Reglamento General de la Universidad, 1993: Art. II).

Su origen se remonta al inicio del siglo xx, con la creación de las primeras instituciones brasileñas de enseñanza superior. Constituye la mayor concentración humana de la Amazonia brasileña, incluyendo una población aproximada de 40.000 personas, distribuidas entre alumnos (graduación y posgraduación), profesores y personal administrativo.

Desde su creación hasta hoy, se puede percibir que la Amazonia en general, y el estado del Pará en especial, vienen sufriendo profundas transformaciones. Se perciben significativas conquistas, principalmente en el área de las riquezas minerales, biológicas, energéticas, de la selva y en la expansión de las actividades agropecuarias e industriales.

Por otro lado, también se observan problemas de orden social, agrario y ecológico, relacionados con las fuertes tensiones provocadas por la *«lucha por la tierra»*. Éstos exigen posicionamientos de las instituciones gubernamentales y no gubernamentales para reorientar sus acciones, buscando alternativas para organizar adecuadamente el aprovechamiento de las potencialidades regionales, en la perspectiva del desarrollo sostenible.

La autoestima de nuestros alumnos está por los suelos. La gente observa la Universidad. La Universidad está fea. Los jardines están descuidados, el césped está crecido. Tiene un aspecto degradado (...) En la Universidad, los alumnos son sujetos importantes. Para que podamos rescatar esa autoestima y estar más orgullosos, inclusive con la estética de la Universidad, es necesario crear estrategias de aproximación, de colaboración con otras instituciones (Profesor).

Sin embargo, para que este desarrollo sea viable, es necesario que la universidad brasileña, y en especial la Universidad Federal del Pará inicie vías propias, que conduzcan a acciones eficaces para atender las demandas sociales, a través de la cualificación de profesionales competentes, creativos e innovadores.

Los sujetos

Las personas se sitúan en un determinado contexto espacio temporal. Si el proceso educativo y social se determina políticamente por los actores sociales que dirigen y organizan una determinada sociedad, debe ser preocupación prioritaria de los educadores tratar de comprender la realidad social donde se da este proceso.

En esta investigación contamos con la participación de profesores, alumnos de la Facultad de Educación y una colaboración especial del rector de la UFPa. La inclusión de 79 profesores en el universo de la muestra se dio en varios momentos y a través de distintas formas: *elaborando sus planes; respondiendo al cuestionario; participando de las entrevistas y de los grupos de discusión; y mediante la observación participante en las aulas.*

Trabajamos con una muestra de alumnos (179), intentando obtener la representatividad, mediante la participación de un grupo en el último curso de cada licenciatura. Sus voces quedaron reflejadas a través del *cuestionario, de las entrevistas y de la observación participante*. La presencia del rector, aunque no estaba prevista al inicio de la investigación, se realizó en función de sus visitas a los departamentos, para discutir cuestiones académicas y administrativas de la institución.

LOS CAMINOS RECORRIDOS

El pretender estudiar la práctica pedagógica, implica hacer una incursión en el camino de todos aquellos que trabajan como docentes, posibilitando la construcción de un nuevo proceso, delineando un camino teórico y metodológico, contribuyendo así a la construcción de una nueva relación entre enseñar y aprender, caracterizada por el trabajo colectivo, responsable y consciente de los sujetos implicados en esta relación.

Bajo este prisma, comprendemos la investigación como una actividad humana, con la finalidad de describir, comprender, explicar y transformar la realidad social. En este sentido, la construcción del conocimiento exige una actividad que reúna procedimientos de investigación y de acción, que precisen ser reorganizados sistemáticamente. En opinión de Marshall y Rossman (1989), esta actividad se realiza mediante una espiral de ciclos progresivos, a través de un proceso siempre inacabado.

Las opciones teóricas y metodológicas expresan la postura asumida por el investigador frente al objeto de estudio, implicando fundamentalmente unas elecciones ante un conjunto de posibilidades de enfoque. Tratándose de una elección, su carácter es evaluativo, pues ahí se encuentran implícitos y declarados los intereses a partir de los cuales se realiza una determinada búsqueda.

Esta investigación presenta trazos marcantes de una *perspectiva plurimetódica* o *integradora*, buscando contribuciones tanto del paradigma cuantitativo como del cualitativo. Por sus características generales, se configura como un *estudio etnográfico*. Caminamos a través de lo que podría denominarse como *paradigma puente, entre el interpretativo y el crítico*.

Partimos de la concepción de que hoy podemos hablar de *caminos* en plural, en la perspectiva de una investigación educativa más abierta, flexible, participativa y comprometida con la búsqueda de soluciones para los problemas detectados. Como declara Pérez Serrano (1990: 67), conviene estar abiertos a nuevos enfoques y paradigmas emergentes que nos brinden nuevas posibilidades para conocer y comprender la realidad con un carácter más global.

Trabajamos con lo que autores como Bogdan y Biklen (1982) llaman triangulación. Ésta implica una intercomplementación de sujetos y formas múltiples de buscar información, para alcanzar la máxima amplitud en la descripción, explicación y comprensión del objeto estudiado. Se asienta en los presupuestos que sustentan la imposibilidad de concebir la existencia aislada de un fenómeno social, sin

raíces históricas, sin significaciones culturales y sin vinculaciones estrechas y esenciales con la macro realidad social.

Partimos de una motivación colectiva intentando encontrar alternativas para el cambio, originada por el deseo de algunos, declaradamente expreso, y de otros, más veladamente, de conocer con mayor profundidad y criticidad su propia práctica, como profesores de la institución de enseñanza superior, buscando medios apropiados para mejorarla.

LA PRÁCTICA DOCENTE: LO ESCRITO, LO DICHO Y LO VIVIDO

La apropiación del conocimiento sobre las prácticas de los profesores se realizó a través de una aproximación, cada vez más estrecha, al objeto de estudio, siendo construido en el propio proceso de elaboración de esta investigación, y en este camino, los desafíos y los hallazgos fueron indicando posibilidades de inferencias. Asumiendo como referencia dimensiones que fueron emergiendo en el transcurso de la investigación, trabajamos a través de *lo escrito, lo dicho y lo vivido*.

Los procesos pedagógicos constituyen lo cotidiano en las universidades. Comprenderlos crítica e integradamente para mejorar su calidad, es lo que proponen varios estudios, que consideran necesario analizar la práctica docente mediante un referente teórico que abarque sus múltiples facetas.

Es curioso que el brasileño sea tan creativo en la música, en el arte popular, en la cultura popular y que a la hora de enseñar se quede tan poco suelto, tan enjaulado. Yo creo que debería soltarse un poco más (Alumno).

Consideramos que el espacio del aula es donde el profesor tiene su práctica, selecciona los contenidos, mantiene posiciones políticas, ideológicas, transmite y recibe afectos y valores. Como nos recuerda Freire (1997: 50):

Existe una pedagogicidad indiscutible en la materialidad del espacio. Los pormenores de la cotidianidad del profesor, como igualmente la del alumno, a la que poca o ninguna atención se da, tienen en realidad un peso significativo en la evaluación de la experiencia docente.

En este sentido, el aula universitaria es siempre una síntesis, un espacio impregnado de intenciones y contradicciones, donde se materializan los conflictos, se manifiestan los sueños, emergen los compromisos y se da la transmisión y producción del conocimiento.

Vivimos una realidad que en opinión de Sevillano García y Bartolomé Crespo (1994: 1), la memoria del mundo no está en las grandes bibliotecas. Las nuevas generaciones están creciendo con la televisión y están familiarizadas con los videojuegos, aplicación de multimedia, explotando recursos como gráficos, fotos, vídeos, creando, en fin, una nueva forma de aprender.

Como declara el rector:

Si queremos construir la formación de un profesional emancipado, que sea autónomo, en un proceso de producción y apropiación del conocimiento, el profesor debe tener en cuenta, al mismo tiempo, el computador, Internet, las telesalas, con un conocimiento que, muchas veces, nosotros mismos tenemos dificultades para adquirir (Prof. Dr. Cristóvão Diniz, Grupos de Discusión, 1998).

Es evidente que a pesar de las innumerables y complejas adversidades, la enseñanza, la investigación y las actividades de extensión en el Centro de Educación, procuran desarrollarse con calidad, buscando, cada vez más, ampliar el compromiso con los problemas educativos de la región norte, y en especial del estado del Pará. Considerando las conclusiones que hemos señalado, podemos declarar que:

1. Las informaciones provenientes de diferentes fuentes y a través de diversos procedimientos metodológicos, demuestran que no hay diferencias significativas entre lo que se propuso en los planes de los profesores, y lo que se expresó por éstos y por los alumnos a través de los cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión y lo observado cotidianamente en el aula.

Todavía estamos en la era de Gutenberg. Es como si el conocimiento se hubiese parado, como si fuese algo estático (Alumno).

2. Saber y compromiso transformador son dimensiones que han de ser trabajadas en una articulación continua con la postura y el tratamiento pedagógico indispensables a todos aquellos que un día optaron por la profesión docente.

Contradictoriamente, nosotros somos una Facultad de Educación, pero nosotros no hemos asumido la dimensión pedagógica de nuestro trabajo. No se discute su naturaleza educativa. Entonces, lo administrativo queda por lo administrativo. En realidad, yo pienso que la ausencia de un proyecto pedagógico en el Centro inviabiliza formas de trabajo más colectivas (Profesor).

3. La dimensión pedagógica, en íntima relación con la científica y la política, suponen una perspectiva clara del papel social del conocimiento, del tipo de sociedad y de hombre que se quiere ayudar a construir, de la realidad que se quiere comprender y transformar.

Está faltando un cierto rigor en la construcción del conocimiento. Yo siempre tuve el cuidado de trabajar un libro cada semestre, con lectura, discusión y profundizaje. Pero nos enfrentamos a protestas cuando pedimos la lectura de un libro, como si estuviésemos pidiendo algo absurdo (Profesor).

Se supone, además, una conciencia crítica sobre el papel de la ciencia, de la educación y del profesor, considerando el entorno que nos rodea.

4. Percibimos que las condiciones ambientales son adversas y que no siempre se les ha dado la atención debida para ofrecer a los profesores un ambiente propicio para desarrollar su trabajo.

Es la incomodidad, al mediodía, a las dos de la tarde, en los meses de agosto a noviembre. Es algo insoportable. En una ocasión, me tocó una asignatura a las dos de la tarde. Yo daba clase en la puerta porque el sol invadía el aula y no había ningún ventilador que funcionase (Profesor).

5. La fragilidad de la política institucional para la formación continua de los docentes, impulsa a los profesores a una búsqueda personal de caminos en esta perspectiva, haciéndose necesario instalar esta política, ampliando el contingente de profesionales con formación adecuada para una práctica pedagógica de calidad.

La primera cuestión para que se pueda pensar en la construcción de un Proyecto Pedagógico es hacer que las personas se sientan sujetos de la Facultad de Educación, se sientan a gusto para desarrollar sus prácticas. Éste ha sido un grave obstáculo. El paso posterior es crear espacios para diálogos sobre las prácticas (Profesor).

6. El acto de planear revela una determinada intención –consciente o no– de la práctica educativa que se pretende desarrollar, pudiéndose convertir en un documento formal o transformarse en algo dinámico, flexible, dejando de ser una fría y mera estructuración de contenidos, medios y recursos, para convertirse en un ideal a alcanzar.

Yo lo considero como una carta de intenciones, mostrar a la clase la primera impresión, la primera tarjeta de visita, cómo se ve la asignatura, cómo ella puede contribuir al desarrollo del alumno (Profesor).

En el caso concreto de esta investigación, quedó patente que los profesores consideran el planeamiento como una etapa importante de su práctica, buscando generar posibilidades de participación de los alumnos.

7. Profesores y alumnos consideran la utilización de las tecnologías de la información como un gran mediador de la práctica educativa y declaran que su uso continuo y sistematizado aún está muy lejos de nuestra realidad.

El recurso tecnológico facilita y ayuda a motivar a la clase, vuelve las clases más interesantes, con el fin de huir de esa clase expositiva, que hace que la clase se vuelva monótona (Alumno).

8. Todavía son recurrentes los problemas relacionados a las múltiples dimensiones constitutivas de la práctica docente, destacándose el proceso evaluativo de la enseñanza-aprendizaje.

Evaluar es algo muy difícil. Es un ejercicio que tenemos que aprender cada vez más (Profesor).

Constatamos que el evaluar aún se constituye en un gran conflicto, tanto para profesores como para alumnos. Existe un gran deseo de que se reformulen las prácticas evaluativas.

Yo, personalmente, no hago evaluación. Yo realizo una aferición. En mi concepción, nadie en la UFPA realiza evaluación. Evaluación progresiva, integrada, continua, que aborde diferentes dimensiones del proceso... Eso no se hace (Profesor).

9. Entre las funciones básicas de las universidades, se pone el acento en la *enseñanza* y persiste la desarticulación entre la *investigación* y la *extensión*, haciéndose evidente la necesidad de reorientar el papel del Centro de Educación como mediador en la construcción del conocimiento.
10. Se percibe que vivimos en un momento político en el que la individualidad se refuerza precisamente para romper la lógica de la organización colectiva.

...La planificación es poco asumida en su perspectiva más institucional. Es una planificación de naturaleza individual. Es decir, si yo planifico o no, es algo que me afecta a mí. Son pocas las experiencias de las que he participado colectivamente (Profesor).

Es importante que los profesores se sientan sujetos de la historia, copartícipes, conscientes de sus posibilidades reales, capaces de establecer relaciones fructíferas, sin perder de vista que éstas podrán reflejarse en cambios de las relaciones sociales y pedagógicas más amplias en el marco institucional.

El alumno no es apenas un individuo. Él es un ser que forma parte de un determinado ethos cultural. ¿Y hasta qué punto esta formación ha solucionado esa cuestión? Debemos incorporar a la formación de los profesores la pluralidad. Debemos pensar contenidos y actividades que sean capaces de satisfacer esos ethos culturales (Profesor).

Cabe destacar que la interpretación y el análisis de las informaciones obtenidas no significan el fin del proceso de reflexión. Muy al contrario. Éste puede ser considerado como un punto de partida para una reflexión más profunda y amplia y para una acción más efectiva y sistematizada en la búsqueda del perfeccionamiento de la práctica educativa de los profesores.

En este contexto, se hace importante meditar de qué forma la Facultad de Educación de la UFPA podría cumplir su función social como agencia formadora de profesionales de la educación.

EN BUSCA DE ALTERNATIVAS DE PERFECCIONAMIENTO

El mundo de hoy en día no nos permite el acomodarnos. Cada profesor tiene que buscar alternativas fuera del aula para que el alumno tenga experiencias concretas durante el curso. Debemos situar al alumno frente a profesionales de otras áreas que puedan aportar su conocimiento. Es entonces cuando se construye la Universidad (Profesor).

No existen fórmulas capaces de solucionar de una forma mágica los problemas educativos de manera general, y de la universidad en particular. Pero podemos indicar algunas pistas, sugeridas colectivamente por profesores y alumnos. Éstas se configuran como un estímulo a la reflexión y a la renovación de las prácticas pedagógicas, ya que han sido filtradas por la conciencia crítica de los profesores, adaptadas conforme a sus vivencias y creatividad, considerando siempre las posibilidades reales de un contexto institucional y social más amplio.

Es importante destacar que, si la innovación pedagógica no es el único espacio importante, es, sin duda, la vía principal que debe utilizar la universidad para formar profesionalmente ciudadanos competentes. Profesores (85%) y alumnos (61%) exigen cambios. Sus sugerencias fueron analizadas e incorporadas a este estudio. Seguidamente, expresamos los puntos considerados más críticos:

Política institucional de capacitación docente

Es preciso delinear, racional y concretamente, un plan institucional de capacitación docente, teniendo en cuenta las necesidades reales y posibilidades de cada departamento, como está declarado a continuación:

Discutiendo nuestra práctica pedagógica estamos también discutiendo nuestra formación. Resignificando donde sucede, no en la concepción clásica de hacer cursos. Eso porque las personas tienden a considerar como formación continuada y olvidan y abandonan la formación en servicio. Si estamos desarrollando determinada práctica es necesario que reflexionemos sobre ella, siendo el aula el espacio de la clase y de la reflexión sobre la práctica (Profesor).

Este plan debe conjugar los intereses personales de los profesores con las líneas de investigación de la Facultad de Educación, fortaleciendo así el Programa de Posgraduación.

Docencia e investigación

Será muy difícil promover la mejora de la práctica docente sin una base consistente de investigación, fortaleciendo la base científica y filosófica de la enseñanza y superando la visión intuitiva y empírica, todavía muy persistente en la realidad escolar brasileña.

Es necesario promover y ampliar la investigación en educación de manera general, así como la investigación *sobre y en la enseñanza*, procesos directamente vinculados al perfeccionamiento de la práctica docente de los profesores.

En esta perspectiva, la investigación-acción asume vital importancia como proceso reflexivo y como metodología caracterizada por la permanente y dinámica relación entre teoría y práctica, posibilitando: el establecimiento de una acción dialógica, donde el práctico se vuelve investigador y el investigador se implique en la práctica; estimulación a la innovación mediante la reflexión colectiva sobre las prácticas; la convergencia de diferentes campos del conocimiento; la formación continua de los profesores; y la mejora de la práctica pedagógica.

El saber y el hacer pedagógicos

Los hallazgos de la investigación refuerzan la idea de que es necesaria mucha intencionalidad para provocar rupturas en el acto de enseñar y aprender en la universidad y construir, de esta forma, procesos innovadores que, sin neutralizar tensiones, puedan hacer avanzar la calidad y el compromiso de la enseñanza superior. Es necesario un compromiso con una nueva tendencia que va abriéndose espacio en el escenario educativo brasileño –la educación constructiva, creativa y crítica–, marcada por los principios democráticos, estructurada mediante:

- La búsqueda de un nuevo espacio para el conocimiento, transformando la práctica educativa en un proceso continuo de construcción y (re)construcción coparticipativa.
- La construcción de espacios creativos de producción del conocimiento.
- La realización de actividades que estimulen el autodesarrollo del alumno, su participación activa en procesos creativos que incluyan las más variadas áreas de conocimiento.
- La facilitación de un clima relacional de flexibilidad para tratar las contingencias del contexto institucional, donde efectivamente se ejercite la participación colectiva, activa y consciente en los momentos decisivos del Centro de Educación, en sus diferentes instancias.
- La construcción de vías alternativas para que los profesores se apropien de las nuevas tecnologías, sin perder de vista el hecho de que los procesos de cambio dependerán de su capacidad para analizar y adoptar principios, estrategias y recursos de acuerdo con su realidad.
- La reformulación de conceptos y prácticas evaluativas, haciéndolas conscientes y comprometidas con un proyecto de acción democrático, rompiendo con lo establecido y arraigado, en un proceso continuo de perfeccionamiento.

- El establecimiento de colaboraciones intra e interinstitucionales para el perfeccionamiento personal.
- Implementación de acciones educativas en la metodología de educación a distancia, para posibilitar otras alternativas de enseñar y aprender, convirtiendo el Centro en un lugar propicio para el fortalecimiento de una práctica pedagógica comunicativa y participativa, mediada por proyectos innovadores.

Cultura colaborativa x acción participativa

En opinión de Medina Rivilla (1993), el proceso integrador y colaborativo es imprescindible y sólo se puede dar si existe un clima social coherente y receptivo.

Cualquier profesor puede ser bueno desde el momento en que le guste lo que hace. Desde el momento en que tenga pasión por lo que hace. Porque, infelizmente, nos encontramos en las clases a burócratas que se pasan el tiempo casi exclusivamente sellando papeles. El relacionarse con un burócrata es tedioso. Muchas veces se hace un esfuerzo enorme para tener que pasar por esa situación tan desagradable (Alumno).

Es necesario que se estimulen prácticas colectivas, detectándose experiencias en desarrollo y promoviendo condiciones de ampliación y consolidación de las ya existentes. Se trata de la construcción de una nueva *praxis*, mediante la articulación entre proyectos de enseñanza, investigación y extensión, interdepartamentales, intercentros e interinstitucionales.

La desburocratización de las acciones departamentales es un punto crucial que debe ser revisado, abriendo espacio para diálogos sobre la práctica pedagógica y sus implicaciones. También se debe estimular múltiples formas de comunicación entre profesores y alumnos y los demás miembros de la comunidad académica, incentivando la cultura de la afectividad, colaboración y participación.

En relación al clima institucional, lo estamos reconstruyendo. Esta tarea es más difícil. Estamos construyendo nuevas matrices ideológicas, nuevas formas de hacer política, nuevas formas de relacionarnos. Estamos construyendo un nuevo modelo institucional dentro del Centro de Educación. El que tenemos actualmente no sirve (Profesor).

Es necesario instituir mecanismos de evaluación interna, incluyendo a toda la comunidad, como un proceso continuo, intencional y participativo, con vistas a la mejora de la práctica administrativa, pedagógica y del clima relacional.

ÚLTIMAS CONSIDERACIONES

Las intenciones expuestas intentan contribuir a crear un clima favorable al cambio, con el desarrollo personal y profesional de los profesores, en un proceso de transformación de las realidades que no nos interesan, mediante una acción reflexiva y crítica consigo misma. La intención es proyectar nuevas perspectivas y, principalmente, buscar alternativas viables para prácticas concretas y transformadoras.

En esta perspectiva, consideramos la innovación como el desencadenamiento de alternativas que rompan con estructuras arcaicas y reproductivistas y representen nuevas formas de emancipación en la enseñanza y el aprendizaje, concibiendo el proceso innovador como proceso formativo, a través de acciones creativas que emerjan de la propia institución.

Si asumimos la educación como cuestión principal, el individuo como sujeto colectivo, el aprendizaje y la construcción del conocimiento como actos creativos y comprometidos, daremos entonces la debida importancia a la práctica pedagógica centrada en la adopción del enfoque reflexivo. Una pedagogía centrada en esta perspectiva, abarca un pensamiento complejo que no puede ser lineal, reduccionista y fragmentado.

Creemos que solamente un movimiento que parta de los profesionales directamente implicados podrá ampliar su base de sustentación y construir una práctica colectiva. Estas intenciones buscan la totalidad, las interacciones y la integración para el encuentro de soluciones para los problemas y desafíos cotidianos.

Es necesario que se abran espacios participativos, donde las decisiones sean efectivamente compartidas y se establezca un clima de confianza y compromiso con los principios reales de la acción democrática, lo que, con toda seguridad, provocará rupturas con las actuales relaciones de trabajo.

A través de un movimiento sincronizado con estas propuestas, creemos poder contribuir a que se concrete la mejora de la docencia en la Facultad de Educación, en sentido estricto, y de la propia universidad de manera más general, para que asuman verdaderamente su función científica y social, posibilitando una práctica docente crítica, reflexiva, creativa y comprometida con la construcción de una sociedad más justa y fraterna.

Queremos destacar que estos resultados no pretenden ser absolutos o incuestionables. Existen las limitaciones propias de un estudio de esta naturaleza. Sin embargo, tenemos la esperanza de estimular a otros estudiosos el deseo de emprender el trayecto por el fascinante y contradictorio mundo de la práctica pedagógica en la enseñanza superior. Antes que cualquier otra intención, el objetivo de esta investigación fue revelar la posibilidad de una nueva visión sobre el tema.

Y LAS SEMILLAS COMIENZAN A DAR FRUTO

Para finalizar, una cita del inolvidable educador Paulo Freire (1986: 101):

Yo ahora os diría, como educadores y educadoras: ay de aquellos y de aquellas entre nosotros, que frenen su capacidad de soñar, de inventar su coraje de denunciar y de anunciar. Ay de aquellos y de aquellas que, en lugar de visitar de vez en cuando el mañana, el futuro, por un profundo engarzamiento con el hoy, con el aquí y el ahora, ay de aquellos que en lugar de este viaje constante hacia el mañana, se aferran a un pasado de explotación y rutina.

Solamente así, en principio, podremos revitalizar los actos de enseñar y aprender.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCÃO, I. (1996): Ser professor reflexivo. En I. ALARCÃO (org.): *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto, Porto Editora, pp. 171-189.
- CANAU, V. M.^a y otros (1987): *Novos Rumos da Licenciatura*. PUC/RJ, Brasília, MEC/INEP.
- CUNHA, M.^a I. y LEITE, D. (1993): *A qualidade pedagógica do ensino universitário e a aprendizagem decorrente*. Porto Alegre (Informe de Investigación).
- (1994): *Para a revitalização do ensinar e do aprender na universidade*. UFRGS/UFPel: Porto Alegre (Informe de Investigación).
- (1996): *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas, Papirus.
- DURÁN ACOSTA, J. A. (1994): *El proyecto educativo institucional*. Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio.
- ESTRELA, M.^a T. (org.) (1997): *Viver e construir a profissão docente*. Porto, Porto Editora.
- FREIRE, P. (1979): *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- (1986): Educación: Um sonho possível. En C. R. BRANDÃO (org.): *O educador: vida ou morte*. Rio de Janeiro, Graal, pp. 89-102.
- GERARDO ANDRÉS y PERAFÁN ECHEVERRY (1997): *Pensamiento docente y práctica pedagógica*. Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991): *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- MARCELO GARCÍA, C. (1987): *El pensamiento del profesor*. Barcelona, Ediciones CEAC.
- (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU.
- MARSHALL, C. y ROSSMAN, G. (1989): *Designing qualitative research*. London, Sage.
- MEDINA RIVILLA, A. (1993): El clima social del aula y sistema metodológico del profesor/a. En M.^a L. SEVILLANO GARCÍA y F. MARTÍN-MOLERO (coords.): *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid, UNED, pp. 157-193.
- MURCIA, J. (1991): *Investigar para cambiar*. Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.
- NÓVOA, A. (1992): Formação de professores e profissão docente. En A. NÓVOA (org.): *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, pp. 25-36.
- PIMENTEL, M.^a da G. (1993): *O professor em construção*. Campinas, Papirus.
- POKER, J. G. (1996): Discurso, concepções e prática: Contradições na construção da identidade do professor, *Universidade e Sociedade*, nº 11, 67-71.
- ROCKWELL, E. (coord.) (1995): *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- SCHÖN, D. (1992): Formar profesores como profissionais reflexivos. En A. NÓVOA (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa, D. Quixote, pp. 77-92.
- SEVILLANO GARCÍA, M.^a L. (1995): Estrategias de enseñanza aprendizaje. En M.^a L. SEVILLANO GARCÍA (coord.): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje con medios y tecnología*. Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, pp. 1-35.
- y BARTOLOMÉ CRESPO, D. (1997): *Desarrollo de la inteligencia con la integración curricular de la prensa*. Madrid, Editorial CCS.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/REITORIA (1993): *Estatuto Regimento Geral e Regimento Integrado*. Belém, Editora Universitária.
- VILLAR ANGULO, L. M. y otros (1992): *El profesor como práctico reflexivo de una cultura de colaboración*. Granada, Universidad de Granada.
- VILLAR ANGULO, L. M. (ed.) (1998): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil.