

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año VII – Número I – II (13-14/2006) 47/61 pp.

Pedagogía universitaria: entre la convergencia y la divergencia en la búsqueda del alomorfismo

Marília Costa Morosini
Lucio Morosini
PUCRS
e-mail: morosini@via-rs.net

Resumen

En este trabajo nos proponemos analizar la pedagogía universitaria, comprendiéndola como un proceso que considera las relaciones institucionales y su inserción en el espacio macro social. Esta definición, avanza en el análisis de la pedagogía universitaria y nos permite dar cuenta de los efectos que la globalización tiene sobre el cambio organizacional. En este sentido, vamos a apoyarnos en los principios de la teoría de la convergencia (isomórfica) que enfatiza el proceso de homogenización entre los efectos de la globalización y la teoría de la divergencia (idiosincrática) que enfatiza el proceso de respuestas a la globalización como diferente, pluralístico y localizado.

Abstract

This work is aimed at analyzing university pedagogy as a process taking into account institutional relationships and their integration in the social macro-space. It examines the effects of globalization on organizational change from the theoretical framework of convergence (isomorphic) which emphasizes the process of homogenization of globalization effects and divergence (idiosyncratic) which considers the process of responses to globalization as different, pluralistic and localized.

Palabras claves

Pedagogía Universitaria - pedagogía institucional - pedagogía macro social - Enciclopedia de pedagogía universitaria -

Key words

University pedagogy - institutional pedagogy - social macro pedagogy - Encyclopedia of university pedagogy

Presentación

En este trabajo nos proponemos analizar la pedagogía universitaria, comprendiéndola como un proceso que considera las relaciones institucionales y su inserción en el espacio macro social. Esta definición, avanza en el análisis de la pedagogía universitaria y nos permite dar cuenta de los efectos que la globalización tiene sobre el cambio organizacional. En este sentido, vamos a apoyarnos en los principios de la teoría de la convergencia (isomórfica) que enfatiza el proceso de homogenización entre los efectos de la globalización y la teoría de la divergencia (idiosincrática) que enfatiza el proceso de respuestas a la globalización como diferente, pluralístico y localizado.

Durante la década del 90, la universidad -una de las instituciones más antiguas del mundo que perdura desde el período medieval- sufre fuertes presiones por cambios propuestos desde distintos organismos internacionales; se rompen las fronteras geopolíticas y se instauran estrategias de mercado en las políticas públicas, en la gestión y en la práctica pedagógica universitaria, lo que veremos, se relaciona con la teoría de la convergencia. En el polo opuesto surge la teoría de la divergencia (idiosincrática) que enfatiza en respuestas al proceso de globalización como diferente, pluralístico y localizado.

Ni tanto el cielo, ni tanto la tierra, como afirma el buen sentido del sentido común. Frente a la transnacionalización, a "las recetas" del Banco Mundial, al modelo de una universidad sostenible, heterónoma y competitiva, nos preguntamos sobre las potencialidades de mantener viva una institución universitaria que sea transformadora y no reductible a un modelo único e internacionalizado, frente a la propuesta de una institución donde predomine la teoría del alomorfismo. En este sentido, la proposición que busca atender una universidad con esas características y el fortalecimiento de lo local (en todos los niveles) a través de la práctica profesional pedagógica.

Se entiende por epistemología de la práctica profesional el conjunto de saberes utilizados “realmente” por los profesionales, en su espacio de trabajo cotidiano, para desempeñar sus tareas (Tardif, 2000:10). Así, la Pedagogía Universitaria se concibe más allá de los procesos de enseñanza y de aprendizaje institucional; comprende un proceso que considera la inserción de las relaciones institucionales en el espacio macro social (Vaira, 2004).

Para atender a los objetivos de este trabajo, tomaremos algunos conceptos sistematizados en la obra *Enciclopedia de Pedagogía Universitaria*¹ (EPU) sobre: la transnacionalización; la gestión de la educación superior y el control estatal; la gestión institucional y la pedagogía universitaria transformadora (desde la perspectiva de la formación del profesor y de la evaluación institucional). Cabe señalar que tanto los conceptos como los desafíos a enfrentar serán analizados desde la perspectiva del alomorfismo y del cambio organizacional, desde un marco innovador y desde una perspectiva socio-histórica.

1. El mundo transnacional

“El orden económico contemporáneo está asentado en la globalización, con una fuerte tendencia a la transnacionalización. Estos ordenamientos internacionales afectan la relación Estado/Universidad, surgiendo el Estado Evaluador” (Neave, 1999).

Como consecuencia de un auge de las perspectivas globalizadas en el campo de la educación y del conocimiento, pasan a ser difundidas las Teorías Post-modernas sobre la Universidad. Estas teorías afirman que la sociedad actual se transformó; vivimos en la era de la información donde el conocimiento es fragmentado por su instrumentalización y por su concepción como comodities. Cabe señalar, que en el período histórico-social anterior, la esencia de la universidad era la construcción de una narrativa totalizante, lo cual se ha tomado irrelevante para las demandas políticas y culturales de la condición post-moderna. Por un lado, el reconocido declive del monopolio del conocimiento en la universidad y en sus antiguas funciones y, por otro lado, la existencia de una diversidad de modelos de universidades y tipos de conocimiento. La universidad post-moderna como denomina Delanty (2001) contesta el conocimiento global y reconoce la emergencia de conocimientos locales. De hecho, “existen

¹ Morosini, M.C. (Org.) (2003). *Enciclopedia de Pedagogía Universitaria*. Porto Alegre: FA-PERGS/RIES.

muchos tipos de conocimiento y un creciente escepticismo sobre la afirmación de un universalismo construido sobre valores de la racionalidad cognitiva” (Morosini, 2003).

En esta transición entre lo moderno y lo post-moderno, desarrollada en paralelo a la falta de referencias del conocimiento (como consecuencias de la post-modernidad), los países desarrollados proponen como modelo, además de la Universidad Emprendedora², la Universidad Sostenible; entendida como una organización que busca fortificar elementos institucionales que mantengan la transformación de manera paralela a nuevos cambios: diversificación de la base financiera; fortalecimiento del centro directivo; expansión del desarrollo periférico; estímulo a la comunidad académica e integración de la cultura emprendedora.

“[...] las universidades pueden autotransformarse para un carácter altamente proactivo y ampliarse sobre su control. Realizan tal emprendimiento, construyendo un estado constante de orientación para el cambio. Tal organización está fundada en las capacidades de auto-adaptación y de adaptación a una sociedad en cambio” (Clark, 2002: 23).

2. La Gestión de la Educación Superior

En Brasil, en diciembre de 1996, a partir de la promulgación de la Ley Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) se instauró una transformación significativa en el Sistema de Educación Superior. Hasta ese momento, el sistema se caracterizaba por el fuerte papel del Estado en su sustentación, pero influenciado por los dictámenes internacionales, pasó a tener una expansión desordenada y una mayor diversificación tanto de tipos de Instituciones de Educación Superior como en los tipos de cursos; una reducción del papel del Estado; un crecimiento de instituciones privadas y un desarrollo de políticas de evaluación -en todos los niveles educativos- a partir de distintos criterios de calidad.

En este contexto, la gestión de la educación superior (sea a nivel de sistema o institucional) también se ve alterada. La gestión de la educación superior es comprendida como:

² Clark, B. (2002) define la universidad *emprendedora* como aquella organización que corre riesgos, busca innovaciones, enfrenta sus asuntos internos, promueve cambios sostenibles y es actor de su propio desarrollo.

“forma(s) relacionales en el plano de concepciones (documentos) y/o de prácticas que expresan procesos de toma de decisión y de desarrollo de acciones institucionales reveladores de la racionalidad prevaleciente. Tiene subyacente una concepción de universidad y su(s) finalidad(es), englobando premisas sobre investigación / enseñanza / extensión y principios organizativos” (Franco, 2003).

En este sentido, la gestión de la educación superior expresa procesos decisorios y relaciones en ámbito local, regional, nacional e internacional entre sus elementos componentes (unidades, sectores, cuerpo docente y no docente) con la sociedad y sus interlocutores del mundo empresarial, de organismos de la sociedad civil y con órganos gubernamentales.

La gestión universitaria ha sido marcada, a partir de la última década, por la fuerte influencia del mercado y de la globalización y, por tentativas frágiles de relaciones con el tercer sector, lo que destaca la existencia de fuertes tensiones en la concepción de Universidad.

Desde la Enciclopedia de Pedagogía Universitaria se registra que la Universidad en Brasil presenta “una contradictoria superposición de modelos universitarios, y al mismo tiempo, el tránsito para una universidad - ‘pública’ y privada- neoprofesional, heterónoma y competitiva” (Sguissardi, 2003)³.

2.1- La gestión de la educación superior y el control estatal

Tal lo señalado, a partir de la década de 90 se hace sentir un fuerte control estatal sobre la educación superior. Este control tiene características de modelos autoritarios definidos a través de la Evaluación, ya sea el

³ Para el autor ese modelo de universidad se configura a partir del ajuste neoliberal de la economía y de la reforma del Estado de los años 90, y adquiere mejores contornos conceptuales y de organización a partir del *Plano Director de la Reforma del Estado* (1995), de la LDB (Ley 9.394/96), de la Ley de las Fundaciones (Ley 8.958/94), de la Legislación (diversas medidas provisionarias, Leyes, Decretos) sobre los Fondos Sectoriales y del conjunto de Decretos, Portarias, PEC's, Proyectos de Ley (de la Autonomía, de la Innovación Tecnológica, entre otras), que configuran nuevas relaciones entre Estado, Sociedad (empresas) y Universidad.

Modelo de Control de las Universidades por el Estado⁴ o el Modelo de Supervisión de las Universidades por el Estado⁵.

El aparato burocrático se expande; se genera un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior que comprende un conjunto de procesos de evaluación que son realizados por diferentes organismos creados a tal fin:

 Censo de la Educación Superior,
 Evaluación Institucional,
 Examen Nacional de Cursos (ENC "Provão"),
 Evaluación de las Condiciones de Enseñanza (realizadas por el INEP)

y

 Evaluación de la post-graduación realizada por la CAPES.

Utilizando la misma lógica, ya en acción en otros procesos –en el caso de la evaluación de la CAPES- el Estado busca la legitimación del control evaluativo, con la inclusión de miembros de la comunidad científica en dicho proceso. Lo mismo ocurre en el caso de la inclusión de la evaluación de la enseñanza superior, que abarca la Evaluación de las Condiciones de Enseñanza (ACE) realizada por una comisión de especialistas.

Con la constitución del gobierno popular de Lula Da Silva, en 2002, algunas nuevas medidas son tomadas respecto al proceso evaluativo estatal. Es creado el SINAES – Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior- que tiene como objetivos la mejora de la calidad en la educación superior y la orientación de la expansión, respetando la di-

⁴ Presupone el principio de la homogeneidad legal, de la igualdad de oportunidades al empleo público, concesión del Estado. Cabe al Estado asumir el control de las instituciones, de los currículos en su amplitud nacional, garantizando el conocimiento utilitario y la homogeneidad del sistema, garantizando la competencia mínima del cuerpo docente y de los grados y títulos académicos. El Estado tiene la legitimidad para que, de forma centralizada, dictar las leyes mayores, los decretos y la legislación complementaria, implementar los servicios de las agencias burocráticas que fiscalizan el cumplimiento de las legislaciones. Eventualmente puede integrar tales prioridades a las políticas públicas de educación y a los planos de gobierno (Neave and Van Vught, 1994; Leite, 2002 a).

⁵ Como elemento para la diversificación de las instituciones, obedece al principio de la diversidad y de la aceptación del mercado. En ese modelo, el estado tiene una participación más distante, hasta cierto punto respetando la autonomía de las universidades y tendiendo a la modernización de la economía. La actividad de supervisión se establece fundamentalmente por la capacidad de evaluación de la performance de las instituciones. Al estado cabe fijar los parámetros de la calidad presumida de las instituciones. Esta sería la figura del Estado Evaluador, un estado más supervisor que controlador detallista. Un estado más volcado para la articulación política, usando la evaluación de resultados, la sanción, la premiación como estímulo, en lugar del control a priori (Neave and Van Vught, 1994; Leite, 2002 a).

versidad, la autonomía y la identidad de las instituciones. Su coordinación es realizada por la CONAES (Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior) cuyo órgano ejecutor es el INEP (Instituto Nacional de Estudios e Investigación Educativos Anísio Teixeira). Este sistema evaluativo está apoyado en tres pilares: evaluación de las instituciones, de los cursos y del desempeño de los estudiantes.

Paralelamente, en el año 2005 se aprueba el IV PNPG – Plan Nacional de Post-Graduación⁶; y se implementan algunas medidas de corte social como el PROUNI Programa Universidad para Todos⁷ y se instaura una propuesta de Reforma Universitaria (proyecto que se encuentra presentado al Poder Legislativo). En la Reforma se propone la creación del Sistema Federal de Educación Superior y pueden destacarse algunos puntos que podrían calificarse como polémicos según sea la perspectiva con que se encaren:

desde una perspectiva de inclusión social, la cuestión de las cuotas para minorías étnicas y sociales y la cuestión de la asistencia estudiantil; con la institución del primer empleo académico; de la lotería federal para carenciados y de la Bolsa de Permanencia;

desde la perspectiva de la universidad como institución nacional, la participación del capital extranjero en la universidad privada y el financiamiento de las IES públicas;

y en la perspectiva de la gestión institucional, la cuestión de la autonomía, acompañada por la implantación del PDI –Plan de Desarrollo Institucional- la elección del Rector, la regulación de las fundaciones de apoyo y la institución de un Consejo Comunitario.

⁶ Se propone el crecimiento del sistema como un todo y se sugieren modelos alternativos y acciones que atiendan las necesidades regionales, considerando la planificación estratégica del país. Son discutidos nuevos modelos y políticas de cooperación internacional. Se reafirma que la evaluación debe estar basada en la calidad y excelencia de los resultados, en la especificidad de las áreas de conocimiento y en el impacto de esos resultados en la comunidad académica y empresarial y en la sociedad.

⁷ Becas de estudio integrales y becas de estudio parciales (meda-beca) para cursos de graduación y secuencias de formación específica, en instituciones privadas de enseñanza superior, con o sin fines lucrativos. Tiene como criterios: la participación en el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM), renta familiar per capita de hasta 3 sueldos mínimos y haber cursado la enseñanza media completa en escuela pública o en institución privada con bolsa integral, o ser portador de necesidades especiales, o actuar como profesor de la red pública de educación básica, en el efectivo ejercicio del magisterio e integrando el cuadro de personal permanente de la institución, desde que esté buscando vacante en curso de licenciatura o de Pedagogía (en este caso, la presentación de renta familiar per capita de hasta 3 sueldos mínimos no es necesaria).

2.3 La gestión institucional sostenible

La gestión de la educación superior no está aislada de las presiones -nacionales e internacionales- que se suceden en el plano del sistema y de las instituciones de enseñanza superior. En este contexto, los efectos de la globalización sobre el cambio organizacional son considerados duraderos y ambiguos y, pueden ser identificados según dos interpretaciones opuestas: la teoría de la convergencia (isomórfica) que enfatiza el proceso de homogeneización de los efectos y la teoría de la divergencia (idiosincrática) que enfatiza el proceso de respuestas a la globalización como diferente, plural y localizado. Vaira (2004) propone una tercera posibilidad de interpretación: el alomorfismo organizacional, que integra las perspectivas anteriores e interpreta el cambio como dinámica. Desde este enfoque se reconoce que, a pesar de que las organizaciones adopten patrones institucionales frente a sus estructuras formales y a niveles de organización o a su contexto social, es posible identificar un conjunto común de patrones institucionales o de arquetipos institucionales, que estructuran la organización institucional y sus comportamientos. Así, la teoría de la divergencia de los efectos de la globalización sobre la organización⁸ también denominada de alomorfismo organizacional de la Educación Superior, es definida como:

“la perspectiva que, situada entre lo macro estructural (nuevo institucionalismo y cambio isomórfico) y el micro análisis (cambio estratégico, teoría de la translación y cambio polimórfico) ofrece un cuadro sintético del cambio organizacional universitario que ocurre frente a la presión macro estructural y las capacidades de lo local (nacional y organizacional) para adaptarse y ajustarse a los imperativos y arquetipos de lo global” (Vaira, 2004).

En este entender, las instituciones sufren fuertes presiones para alcanzar su misión pero al mismo tiempo deben ser emprendedoras y promover un cambio innovador que las garantice como sostenibles.

⁸ Las políticas nacional y local, económica y cultural traducen y reforman las tendencias globales en razón a sus culturas, historias, necesidades, prácticas y estructuras institucionales. El local es caracterizado por divergencias y heterogeneidad inter y entre naciones; el proceso de localización está ocurriendo tanto en los sectores de la Educación Superior como en las instituciones como un todo; el papel de las políticas nacionales y visto aún como relevante para la organización y formación de los sectores de la educación superior de acuerdo con las necesidades sociales, económicas y de la cultura nacional; es también caracterizado por exigencias llegadas por herencia del pasado.

3. La Pedagogía Universitaria Transformadora

Paralelamente a los dictámenes de los organismos multilaterales, la UNESCO (1999) destaca la importancia del profesor en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y establece como ejes orientadores de la educación en el siglo XXI, aprender a conocer (la cultura general que posibilite la inserción en un universo en transformación y la ampliación de posibilidades), aprender a hacer (el desarrollo de la formación profesional), aprender a convivir (una educación abierta al diálogo y a compartir ideas y vivencias comunes) y el aprender a ser (comportamiento justo y responsable).

Desde una concepción transformadora, la Pedagogía Universitaria es entendida como una postura que trasciende las concepciones de didáctica tradicionales o tecnológicas, ya que involucra al docente como intelectual público, como un protagonista del acto pedagógico y formativo que coloca en las cuestiones sociales y políticas el énfasis de su trabajo; tornando público nuevos referenciales en la perspectiva de la ética y de la emancipación humana.

Se concibe al conocimiento social como un concepto que engloba y reconfigura saberes científicos (de la academia) con saberes cotidianos (de las personas) a un conocimiento social que se construye a través de aproximaciones sucesivas entre práctica y teoría, entre conocimiento "vivo" y conocimiento "muerto", rescatando lo humano de la relación educativa. Concibe la innovación pedagógica como una acción creadora de ruptura con los paradigmas tradicionales vigentes en la enseñanza y en la investigación, como una acción situada en el plan de la transición paradigmática a partir de una reconfiguración de saberes y poderes. Concibe la evaluación institucional como un organizador cualificado que permite repensar puntos fuertes y débiles de la institución, mostrando la calidad de la diferencia y la diferencia de la calidad para la construcción de un Proyecto Político - Pedagógico integrador para su desarrollo. Las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información son entendidas como una técnica y una posibilidad articuladora para la constitución de redes de conocimiento, redes interactivas que caracterizan pedagogías innovadoras presenciales y no presenciales, visibles y no visibles (Leite, 2000).

En esta concepción de pedagogía universitaria, la práctica pedagógica no se reduce a las metodologías de estudiar y de aprender sino a una concepción articulada de educación como práctica social y al conocimiento como producción histórico y cultural, situado en una relación dialéctica y tensionada entre práctica - teoría - práctica; contenido - forma; sujetos - saberes - experiencias y perspectivas interdisciplinarias (Fernandes, 1999).

Como estrategia de complementación de esta práctica pedagógica democrática, la legislación en Brasil, prevé -a nivel de cada institución- una gestión compartida que tiene entre sus estrategias principales el Proyecto Político-Pedagógico integrador. Grillo (2003) conceptualiza el Proyecto Político Pedagógico como el documento (siempre provisorio) que afirma públicamente aquello que acredita o comparte una determinada comunidad educativa y que busca fundamentar una práctica pedagógica concreta. Se origina en un proceso participativo de construcción de significados, en el esfuerzo de definir y configurar una nueva identidad a la institución. Tiene implícita la utopía como impulsora de una colectividad -en busca de lo nuevo y de lo deseado- constituyendo la esencia de una práctica vivida, en un espacio y tiempo histórico-cultural determinado. La mencionada autora indica que el Proyecto Político Pedagógico traduce, al mismo tiempo, la intención de lo que se pretende realizar -proyecciones, innovaciones, cambios y rupturas- y el coraje y osadía para proponerlo. Exige la construcción de un proceso participativo de adhesión voluntaria de aquellos que contribuyen con conocimientos propios siendo protagonistas, capaces de discutir, reflexionar y proponer decisiones. Es decir, toda la construcción, la ejecución y la evaluación del proyecto se sustenta en la participación responsable.

El Proyecto Político Pedagógico es una práctica que no queda limitada a un Modelo Aplicacionista del Conocimiento idealizado según una lógica disciplinar (sin una lógica profesional) en una relación sujeto/ objeto que no ejecuta un trabajo profundo sobre los filtros cognitivos, sociales y afectivos, a través de los cuales los futuros profesores reciben y procesan estas informaciones (Tardif, 2000). Sino que por el contrario, en esta noción de Pedagogía Universitaria Transformadora la figura docente es fundamental. El docente desde esta perspectiva es un docente que realiza una práctica de diálogo entre con su alumno, donde "el diálogo sella el acto de aprender, que nunca es individual aunque tenga una dimensión individual. El diálogo es creativo y re-creativo" (Freire y Shor, 1987: 13 - 14). No obstante, el ejercicio del diálogo enfrenta innumerables desafíos entre los cuales se destacan las propias características en que la profesión docente está marcada.

La Soledad Pedagógica, conceptualizada como el sentimiento de desamparo de los profesores frente a la ausencia de interlocución y de conocimientos pedagógicos compartidos para el desarrollo del acto educativo. A modo de ejemplo, los profesores que ingresan en la enseñanza superior, pasan a ejercer la docencia respaldados en saberes hábitos de sen-

tido común de la práctica educativa y en su propia experiencia como alumnos de la enseñanza superior. Muchos asumen desde el inicio de la carrera, la entera responsabilidad de la cátedra, sin contar con el apoyo de profesores más experimentados y sin espacios institucionales volcados para la construcción conjunta de los conocimientos relativos a ser profesor (Isaia, 1992, 2002 a).

La Profesionalización de la Educación, entendiéndola como la renovación de los fundamentos epistemológicos del oficio de profesor buscando conferirle el estatuto de profesión y la superación de la crisis general del profesionalismo, tal como señalan Tardif y otros autores.

A su vez, la crisis anterior tiene como causa la Crisis de la pericia profesional: crisis de los conocimientos, estrategias y técnicas profesionales a través de las cuales ciertas profesiones buscan solucionar situaciones problemáticas concretas. En este sentido, la ausencia de referencias comunes ha generado una percepción acerca que la profesión del docente no dispone de un repertorio de saberes estables, codificados y consensuados.

La crisis de la formación profesional: entendida como la gran insatisfacción cuanto a la formación ofrecida en las facultades e institutos profesionales, dominados por culturas disciplinares y por imperativos de la producción de conocimientos y no asentados en la realidad del mundo del trabajo profesional.

La crisis del poder profesional: tanto el político como el poder de competencia se refieren a la pérdida de confianza que el público y los clientes depositan en el profesional.

Crisis de la ética profesional: de los valores que guían los profesionales y que no tienen principios claros, regulares y consensuales.

Crisis del profesorado: situación marcada por la ambigüedad del trabajo docente, que se presenta como un movimiento pendular entre profesionalismo y proletarización; falta de reconocimiento social del profesor en la sociedad contemporánea; pérdida del control de sus cualificaciones; ausencia de sentimiento de pertenencia a una categoría profesional; polisemia del término formación del profesor.

Sin embargo, hay que considerar que el docente construye sus saberes, o sea el conjunto de conocimientos, habilidades, competencias y percepciones que componen la capacitación del sujeto para un tipo de actividad profesional. Desde Tardif (2000) esos saberes son plurales y heterogéneos, constituidos procedimentalmente en la existencia de las personas. En el caso de los profesores, los saberes docentes son las matrices para el entendimiento de sus capacidades de enseñar y apren-

der. Para Oliveira (2003) son todos los saberes construidos por los profesores, en los diferentes espacios de vida y de actuación. Son los saberes accionados en los espacios cotidianos de trabajo, muchos de ellos construidos en el propio tiempo/espacio de actuación del profesor. Incluyen los saberes experienciales, los saberes académicos, los saberes profesionales, los saberes curriculares, los saberes disciplinares, entre otros, pasibles de sistematización, productos de las culturas docentes (Cunha, 1999).

Los principales autores del campo de la formación de docente afirman que para la construcción de los saberes, el proceso de Desconstrucción de la Experiencia (o sea el descomponer la historia de vida identificando las mediaciones fundamentales) es necesario para recomponer una acción educativa y profesional consecuente y fundamentada. Los sujetos - profesores sólo alteran sus prácticas cuando son capaces de reflexionar sobre sí y sobre su formación. Esto exige de los hombres, como explica Freire (1977: 100) una "arqueología" de la conciencia a través de cuyo esfuerzo pueden rehacer caminos que llevan a procesos emancipatorios (Cunha, 1999).

En este contexto de aceptación de la concepción de saberes, de negación del proceso de formación de profesores denominado de Modelo Aplicacionista del Conocimiento, es buscado el Modelo de la Práctica Profesional en la Formación de Profesores. Este modelo epistemológico se basa en una ideología que engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes. Esto es, aquello que muchas veces es llamado saber, saber -hacer y saber- ser. Este modelo procura revelar tales saberes, comprender como son integrados concretamente en las tareas de los profesionales y cómo éstos los incorporan, producen, utilizan, aplican y transforman en función de los límites y de los recursos inherentes a sus actividades de trabajo. Comprende también la naturaleza de esos saberes, así como el papel que desempeñan tanto en el proceso de trabajo docente como en relación a la identidad profesional de los profesores (Tardif, 2000).

4. Conclusiones: los desafíos para el alomorfismo

Por su carácter transformador, la perspectiva del alomorfismo además del cambio organizacional inherente no puede estar lejos de un carácter

innovador. Pero de una innovación comprendida en una perspectiva histórica-social marcada por una actitud epistemológica del conocimiento, que permita avanzar más allá de las regularidades propuestas por la modernidad, caracterizada por experiencias tales como: ruptura con la forma tradicional de enseñar y aprender y/o con los procedimientos académicos inspirados en los principios positivistas de la ciencia moderna; gestión participativa en que los sujetos del proceso innovador sean los protagonistas de la experiencia; reconfiguraciones de los saberes anulando o disminuyendo las dualidades entre saber científico / saber popular, ciencia / cultura, educación / trabajo, etc.; reorganización de la relación teoría/práctica rompiendo con la dicotomización; y perspectiva orgánica en el proceso de concepción, desarrollo y evaluación de la experiencia desarrollada (Cunha, 1999).

Tal como señala Lucarelli (2000) esta innovación busca alcanzar un proceso evaluativo plurireferencial, complejo, polisémico, con múltiples y heterogéneas referencias⁹, siendo consecuente con una Evaluación como Modelo de Acción Contrahegemónica / de Responsabilidad Democrática. Tal como propone Leite (2002) “un proceso de análisis estimativo o juicio de valor, mediante el cual se procuran calificar las actividades universitarias de modo sistemático y riguroso con vistas a su transformación y auto-sostenimiento”¹⁰ ♦

⁹ No es una simple disciplina, con contenidos ya delimitados y modelos independientes. Es un campo de conocimiento cuyo dominio es disputado por diversas disciplinas y prácticas sociales de distintos lugares académicos, políticos y sociales. Necesita de una pluralidad de enfoques y la cooperación o la concurrencia de diversas ramas de conocimientos y metodologías de varias áreas, no solamente para que sea entendida o reconocida intelectualmente, si no también para poder ella misma ejercitarse concretamente de modo fundamentado. No siendo monoreferencial, se expresa de diferentes modos y constituye distintos modelos. La evaluación debe ser entendida en su funcionamiento socio-histórico (Dias Sobrinho, 2002).

¹⁰ Como instrumento de responsabilidad democrática, la evaluación es también un instrumento político, que atiende a las necesidades endógenas de la institución y a las necesidades exógenas, en que se buscan nuevos mecanismos de relación Universidad - Sociedad; Universidad -Gobierno- Sector Público, a través de un proceso sostenido de reformas. La universidad asume una posición anticipatoria, en la medida en que realiza la evaluación institucional sin la solicitud del estado, no solicita fondos públicos especiales para esta iniciativa y no contrae préstamos de órganos financieros internacionales para realizarla (Leite, 2002 a).

Referencias bibliográficas

- Afonso, A. Janela (2000). Reforma do Estado e Políticas Educacionais: alguns tópicos para discussão (pp.15– 36). Anuário GT Estado e Política Educacional: políticas, gestão e financiamento da educação. 23th Reunião Anual da ANPED – Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação. Caxambu: set.
- Bourdieu, P. (1983). O campo científico. En Ortiz, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*, Nº. 39. Série Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ed. Ática.
- Clark, B. (2002). Sustaining Change in universities: continuities in case studies and concepts. Plenary Address. 24th Annual EAIR Forum, September 8-11. Prague, Czech Republic.
- Cunha, M. I. (1999). Profissionalização docente: contradições e perspectivas. En Veiga, I, Cunha, M (Org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus Editora.
- Dale, R. (1999). Globalization and education: demonstrating a common world educational culture or locating a globally structured educational agenda?. *Educational Theory*, 50 (4), p. 427-448.
- Delanty, G. (2001). *Challenging Knowledge: the university in the knowledge society*. UK: RSHE.
- Dias, M. A. (2002). Educação Superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? En Panizzi, W. M. (Org). *Universidade: um lugar fora do poder*. Porto Alegre: UFRGS Ed.
- Fernandes, C. (1999). Sala de aula universitária -ruptura, memória educativa, territorialidade -o desafio da construção pedagógica do conhecimento. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Freire P. e Shor, I. (1987). *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Grillo, M. C. (2000). Projeto político-pedagógico e avaliação: uma relação necessária. En Enricone, D.; Grillo, M. C. (org.). *Avaliação: uma discussão em aberto*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Leite, D.; Tutikian, J.; Holz, N. (Org.) (2000). *Avaliação e compromisso – construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública*. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS.
- Lucarelli, E. (2000). *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría*

pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós.

Morosini, M. (Org.) (2001). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2º ed. Brasília: Plano.

Morosini, M.C. (Org.) (2003). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS / RIES.

Neave, G. (1999). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe: 1986-1988. *European Journal of Education*, v. 23, p. 7-23.

Santos, B. (2004). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez.

Sguissardi, V. (2003). A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. 24ª Reunião Nacional da ANPED. Poços de Caldas. Rio de Janeiro: D,P & A. CD Rom.

Sguissardi, V. (2000). *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, jan/fev/mar/abr. Rio de Janeiro: ANPED, p. 5-24.

UNESCO (1999). Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. Paris: Conferência Mundial sobre Ensino Superior.

Vaira, M. (2004). Globalization and higher education organizational change: a framework for analysis. *Higher Education*. 48. pp. 483-510.