

INVESTIGACIÓN Y CONOCIMIENTO EN LAS ÚLTIMAS DIRECTRICES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN BRASIL 2000-2001.

*Maria Célia Marcondes de Moraes**
*Patricia Laura Torriglia***

Había aprendido sin esfuerzo el inglés, el francés, el portugués, el latín. Sospecho, sin embargo, que no era muy capaz de pensar. Pensar es olvidar diferencias, generalizar, abstraer. En el abarrotado mundo de Funes no había sino detalles, casi inmediatos.

Funes el memorioso / Jorge Luis Borges

Resumen

En este texto se debaten cuestiones acerca del conocimiento y de su producción, y se analiza la idea de "práctica reflexiva" en el contexto de la formación y el trabajo docente. Al respecto, se sostiene que en la relación entre la práctica escolar y el mundo se configura el sentido del ser docente y de su conocimiento. Desde esa perspectiva se avanza en un análisis crítico de las proposiciones contenidas en las Directrices para la formación docente producidas por las autoridades brasileras durante los años 2001 y 2002. Se concluye afirmando que hay un proceso en curso que aligera la formación docente, con fuertes impactos en la producción de conocimientos.

* Doctora en Educación (PUC-RIO) Pós-Doctorado (University of Nottingham) Profesora Titular en la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora CNPq. e-mail: mcimm@uol.com.br

**Doctora en Educación (UFSC) Profesora Suplente en la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis. Brasil. e-mail: patrilaura@terra.com.br

Introducción

Los días de hoy testimonian un fuerte escepticismo que viene ocultando las indagaciones sobre el conocimiento y la actuación humana, cuestiones que, por interesarle directamente a la formación y a la práctica docente, nos obligan a confrontarlas sin subterfugios. Formar docentes, nos parece, implica, como mínimo, una discusión consistente sobre el conocimiento. Este texto se propone debatir este tema, como así también indicar de qué modo se manifiesta en las Directrices para la Formación de Docentes propuestas por el gobierno de Fernando Enrique Cardoso, transformadas en resolución del Consejo Nacional de Educación, CNE/CPI, el 18 de febrero de 2002.

En verdad, esas Directrices actualizan las proposiciones ya explicitadas en documentos de los organismos internacionales desde el inicio de la década de 1990. Para mencionar apenas un ejemplo, el documento *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL/UNESCO, 1992) anuncia que la condición para que los países latino americanos se tornen competitivos en el mercado internacional sería la difusión del progreso técnico y su incorporación al sistema productivo de bienes y servicios. El documento (p.31) revela el tipo y el alcance del aprendizaje, es decir, los conocimientos necesarios para tal demanda.

La acumulación de conocimientos técnicos implica una complementación entre creación de conocimiento, innovación y difusión. Para desarrollar y utilizar plenamente las nuevas tecnologías resultan imprescindibles algunos procesos fundamentales del aprendizaje, en particular, las modalidades de aprendizaje mediante la práctica (*learning-by-doing*), mediante el uso de sistemas complejos (*learning-by-using*) y mediante la interacción entre productores y consumidores (*learning-by-interacting*).

Es manifiesto el perfil tópic y empiricista de las modalidades de aprendizaje propuestas: usar, hacer e interactuar – una

interacción circunscripta a una relación entre producción y consumo de corte superficial e inmediato. Tales criterios guiaron en los últimos años, con más o menos evidencia, la elaboración de las prioridades educativas de las políticas de formación, la elaboración de currículos, de la organización escolar y, en esas circunstancias, la articulación entre formación docente y práctica pedagógica.

Captando esa tendencia, Burnichon (1997) afirmó que la relación entre la reflexión sobre la docencia y la práctica se transformó en una especie de “tejido desgastado”. En varios países, esta cuestión puede verse reflejada en el propio proceso de formación de educadores/as y puede tener su origen en un excesivo énfasis en la experiencia acumulada en los cursos de formación. También se manifiesta en la relevante importancia atribuida a la múltiple y ambigua “práctica reflexiva”, para usar términos más recientes y pertinentes a las propuestas internacionales, inspirados en autores de influencia, como Schön (1998). No obstante la conveniente polisemia de ese concepto, no es difícil percibir que tal “reflexión”, muchas veces, no sobrepasa el proceso asociativo de empirias compartidas – en un mundo abarrotado de pormenores casi inmediatos, como diría Borges (1976) – de un “saber hacer” pragmático, hasta creativo, que, todavía, restringe fuertemente las posibilidades más amplias y críticas del conocimiento. Edelstein (2002, p. 478) nos recuerda, a ese respecto, que el problema crucial del concepto “reflexivo” no es el hecho de que los docentes, como cualquier ser humano, reflexionen sobre su práctica. La cuestión radica en “explicitar el contenido y los modos de incursionar en tal reflexión, que es lo que resulta indicativo del tipo de racionalidad que orienta esa práctica y por tanto los procesos de cambio orientados desde las mismas”. Dicho de otro modo, las relaciones que efectivamente son sometidas a la reflexión revelan una articulación recíproca entre la teoría y la práctica, la configuración de un espacio efectivo de la praxis y, por lo

tanto, del conocimiento y del actuar humano.¹

De esta forma, no se puede abdicar del examen cuidadoso en relación a lo que significa producir conocimiento. Este examen se aparta, por cierto, como señala Torriglia (2000) de una concepción de conocimiento rebajada a conversaciones al estilo confesional entre los sujetos involucrados, y se lo recupera como reconstrucción crítica que favorece a la comprensión de la propia experiencia individual y colectiva. En tales circunstancias, la reflexión sobre la experiencia alcanza otra dimensión: los sujetos se separan de lo inmediato, recorren el proceso de abstracciones sucesivas que lo distancian de la realidad, y a ella retornan habiendo realizado un efectivo y profundo buceo en su dinámica concreta. Así, la actividad humana no se restringe al concepto vulgar de experiencia y, en su sentido preciso, difiere de las nociones empiricistas del término que suponen pasividad y aceptación del *status quo*. Al contrario, aquí el concepto es comprendido como constitución y negación, oposición y resistencia.

Desde nuestro punto de vista, los dos niveles de prácticas o actividades de la formación, la que se constituye en el propio proceso de formación y la práctica de los que viven la realidad escolar, son solamente comprensibles en ese contexto. En consecuencia, ambos suponen el aporte de la teoría pedagógica / educacional en constante diálogo con las ciencias sociales y humanas. En los dos casos, si con frecuencia es preciso priorizar la experiencia docente cotidiana - pues en cuántos momentos es necesario la intervención sobre la presión del tiempo, con el riesgo de perder oportunidades únicas - eso no significa que la teoría abandone su lugar catalizador. Al contrario, el hecho de estar cuidando de la práctica, de su movimiento cotidiano, de sus múltiples epidermis, impli-

¹ La Idea de profesor reflexivo se presenta de un modo más explícito y articulador de la formación docente en la propuesta de directrices para la formación del profesor publicada en 1997. Permanece en la propuesta de 1998, pero al lado de la noción de competencia profesional. Este último concepto - desarrollo de las competencias - será central en la articulación de la formación docente en las propuestas de 2000 y 2001 aquí analizadas (Campos, 2002).

ca que estamos atentos a su génesis, sus conflictos y contradicciones, los cuales no encuentran inteligibilidad exclusivamente en los límites de los muros escolares. La relación entre lo que pasa en la escuela y el mundo que la trasciende es inherente al proceso educativo, es parte de su *ethos*. El problema radica, muchas veces, en las formas con que las propuestas de formación docente expresan la superación de esa aparente “dicotomía”.

Investigación y conocimiento en las directrices para la formación docente

En la relación entre la práctica escolar y el mundo se configura el sentido del *ser* docente y de su *conocimiento*. Precisamente teniendo en cuenta esta relación destacamos algunos elementos de las directrices que componen las políticas de formación formuladas por el gobierno brasileiro. Tomamos como base del análisis las dos versiones de un mismo documento, *Propuesta de Directrices para la formación inicial de profesores de la educación básica, en cursos de nivel superior*, lanzadas por el Ministerio de Educación. La primera versión es de mayo de 2000, pero fue la segunda, abril de 2001, la que aprobó el Consejo Nacional de Educación, el día 8 de mayo de 2001 (Parecer CNE/CP 009/2001) y que sirvió de base para la resolución CNE/CPI, del 18 de febrero de 2002. Esta resolución del Consejo Nacional de Educación instituye las directrices y establece el conjunto de principios y procedimientos que deben ser observados en los cursos de formación del país.

Las dos versiones del documento analizadas son prolijas, idealistas y extremadamente propositivas y prescriptivas en su discurso de expectativas de excelencia en las políticas de formación docente que serían implementadas en el país en aquel momento.² De manera general, al mismo tiempo proponen y restringen, amplían y reducen, liberan y seleccionan. ¿Cómo lidiar con ese campo

movedizo de incoherencias, por lo menos aparentes?

Es importante registrar que el discurso vinculado al documento, tanto en la primera versión como en la segunda, es bien construido y elaborado. A pesar de ser precariamente fundamentado, en varios momentos, es difícil no estar de acuerdo con algunas de sus afirmaciones (2000, p. 5–6, 2001, p. 6). ¿Quién no concuerda, por ejemplo, que es “imprescindible re-ver los modelos de formación docente? ¿Quién se opondría a las iniciativas de “fomentar y fortalecer los procesos de cambio en el interior de las instituciones formadoras, fortalecer y perfeccionar la capacidad académica y profesional de los docentes formadores, actualizar y perfeccionar los currículos para que puedan estar a la altura de las nuevas exigencias, articular la formación con las demandas de la realidad escolar en la sociedad contemporánea, articular la formación con los cambios ya iniciados en la organización pedagógica y curricular de la educación básica brasilera, preparando los profesores para que sean agentes de esos cambios, mejorar la oferta de recursos bibliográficos y tecnológicos en todas las instituciones o programas de formación? O en las propuestas acrecentadas en la última versión: “establecer niveles de remuneración digna con la importancia social del trabajo docente” y “definir las jornadas de trabajo y el plano de carreras compatibles con el ejercicio profesional?” Sin duda, bellas palabras, buenas intenciones, pero distantes de lo que se ha hecho efectivo en la práctica.

² Además de la última versión de las Directrices – resoluciones CNE/CP9/2001 y CNE/CP27/2001 – también las leyes 4.024/61 (Primera Ley de Directrices y Bases) y 9.131/95 son mencionadas como importantes referencias para la resolución CNE/CP 1, del día 18 de febrero de 2002, que instituye las Directrices Curriculares nacionales para la formación de Profesores de educación básica, en nivel superior, curso de licenciatura, de graduación plena. Diario Oficial de la Unión. Brasilia, 09 de abril de 2002, sección 1, p. 31. Republicada por haber salido con incorrecciones en el original del Diario Oficial de la Unión el día 4 de marzo del 2002, sección 1, p. 8.

Veamos más de cerca las proposiciones presentadas.

En las dos versiones el documento (2000, p. 26; 2001, p. 22) analiza la relación de los docentes con los contenidos que deben ser enseñados en la escuela básica e indica que ha sido insatisfactorio su abordaje en el período de la formación. Superar esta insuficiencia significaría favorecer la enseñanza y el aprendizaje, superando la brecha entre “pedagogismo” y “contenidismo”.³ Tenemos que concordar, en este punto, que los textos enfrentan una de las problemáticas más importantes de la formación, pues es en la relación entre el campo disciplinar y el campo de la didáctica que se construye el *ser* docente y se produce el *conocimiento* docente. Es decir, la apropiación del conocimiento científico - el contenido de las disciplinas que componen el campo disciplinar, de las formas de su producción y su socialización - se articula con los modos de su transmisión. Entre tanto, la salida presentada en estas versiones y en el Reglamento cambia la dirección del concepto de apropiación del conocimiento creando otro concepto, el de “ámbito de conocimientos”, de carácter supuestamente interdisciplinar. En las palabras de Campos (2002, p. 104 – 105): “Los ámbitos de conocimiento se presentan como una referencia más global, agrupando en su interior varias disciplinas o indicaciones de sub-temas o temas de aprendizaje pertenecientes a las diversas áreas del conocimiento (...)”.

Está fuera de los límites de este trabajo una discusión más prolongada sobre este punto, pero, podemos inferir de la precaria realidad escolar brasilera que, lamentablemente, y por múltiples razones, la cuestión del “ámbito de conocimientos” y de la interdisciplinariedad en ella implícita, no ha recibido la debida atención de los intelectuales involucrados en esas proposiciones.

³ De acuerdo con los documentos el pedagogismo sería el “gran énfasis a la transposición didáctica de los contenidos” (2000, p. 26, 2001, p. 22) y el contenidismo la “atención casi exclusiva a los conocimientos que el estudiante debe aprender” (2000, p. 26; 2001, p. 22).

El documento no ahorra atributos para calificar el perfil deseable del docente: se destaca la idea de un profesional formado para dominar un conjunto de competencias – competencias transversales cruzando los ámbitos de conocimiento – que, de acuerdo con las demandas de la “sociedad del conocimiento”⁴, deben ser graduales y a lo largo de toda la vida⁵, que aseguren el compromiso con los valores estéticos, políticos y éticos en dirección a la construcción de una sociedad democrática y otorguen la comprensión de que la escuela posee un papel social de alta relevancia. Las esperadas competencias se definen, también, como relativas al dominio de los contenidos y de sus significados en diferentes contextos, a la articulación interdisciplinar, al conocimiento pedagógico, al conocimiento de los procesos de investigación y a la propia administración del desarrollo profesional.⁶

Para cumplir metas tan desmedidas, tal vez inspiradas en el “super docente” sugerido por Jaques Delors (1998), se lee, en la

⁴ En sus dos versiones el documento acepta como presupuesto la existencia de una “sociedad del conocimiento”. Ni siquiera es usado el recurso de colocar ese término entre comillas.

⁵ En la primera versión del documento, esa cuestión es tratada en el punto 6 (2000, p. 48) con el título “Directrices para la formación de profesores”, en la segunda, en el punto 5 (2001, p. 37), y el título aparece menos amplio, “Directrices para la formación inicial de profesores”. La definición de las primeras competencias “compromiso con los valores estéticos, políticos y éticos para una sociedad democrática” es substituida por “valores inspiradores de la sociedad democrática” (2001, p. 4).

⁶ La resolución CNE/CP 1, 2002, en el artículo 3, refuerza la cuestión de la competencia reproduciendo los títulos y sub-títulos de la segunda versión del documento. Así, explica que “la formación de profesores que actuarán en las diferentes etapas y modalidades de la educación básica observará los siguientes principios que deberán orientar esa preparación para el ejercicio específico, que consideren: I) la competencia como concepción nuclear en la orientación del curso, II) la coherencia entre la formación ofrecida y la práctica esperada del futuro profesor teniendo en vista que: a) la simetría invertida, donde la capacitación del profesor ocurre en el mismo lugar en el que va a actuar, se demanda consistencia entre lo que realiza en la formación y lo que de él se espera; b) el aprendizaje como proceso de construcción del conocimiento, habilidades y valores en interacción con la realidad y con los demás individuos, en la cual son colocadas en uso las capacidades personales; c) los contenidos como medio y soporte para la constitución de las competencias; y d) la evaluación como parte integrante del proceso de formación, que posibilita el diagnóstico de lagunas [omisiones] y la estimación de los resultados alcanzados, consideradas las competencias a ser constituidas y la identificación de los cambios del recorrido eventualmente necesario”. También en el artículo 4, en los puntos, I y II, se explicitan la necesidad de “considerar el conjunto de las competencias necesarias a la actuación profesional” y “adoptar esas competencias como orientadoras, tanto en la propuesta pedagógica, en especial en el currículo y en la evaluación, como así también en la organización institucional y la gestión de la escuela de formación”. También ver el artículo 6.

versión del 2001 del documento (p. 45 – 50), que el futuro profesor/a deberá transitar por varios “ámbitos del conocimiento”: presentar cultura general y profesional, conocimientos sobre los niños y las niñas, los jóvenes y adultos, sobre la dimensión cultural, social, política y económica de la educación, contenidos de las áreas de la enseñanza, conocimiento pedagógico, conocimiento de la experiencia y así por delante.⁷

Como vemos, el discurso proclama para el futuro docente brasilero un abanico ambicioso de calificaciones y competencias. No obstante, en la realidad de su práctica y en su especificidad, las competencias del docente no son diferentes de otras que el mercado insaciable y, paradójicamente, excluyente, demanda de los demás trabajadores. Así como la mano de obra requerida por sus diferentes segmentos, también, la docencia no debe sobrepasar los límites de lo que se le tiene preparado o planificado, de lo que es previsto para su formación, del alcance del conocimiento que le es permitido. Todo muy distante de aquellas afirmaciones contenidas en el documento.

En lo referente al conocimiento, dígame a propósito, se percibe una interesante diferencia en la redacción en las dos versiones del documento. En la primera (2000, p. 54), es clara la referencia al conjunto de saberes necesarios para la composición de la competencia docente: “saberes producidos en los diferentes campos científicos y académicos que subsidian el trabajo educativo, saberes escolares que deberán enseñar, saberes producidos en el campo de la investigación didáctica, saberes desarrollados en las escuelas por los profesionales que en ella actúan y saberes

⁷ Ver Resolución CNE/CP 1, en el artículo 6, párrafo tercero donde se lee: “La definición de los conocimientos exigidos para la constitución de las competencias deberá, aparte de la formación específica relacionada a las diferentes etapas de la educación básica, propiciar la inserción en el debate contemporáneo más amplio; que envuelva cuestiones culturales, sociales, económicas y el conocimiento sobre el desarrollo humano y la propia docencia, contemplando: 1) la cultura general y profesional; 2) conocimiento sobre los niños y niñas, adolescente, jóvenes y adultos, allí incluidas las especificidades de los alumnos con necesidades educativas especiales y las comunidades indígenas; 3) conocimiento sobre la dimensión cultural, social, política y económica de la educación; 4) contenidos de las áreas de conocimiento que serán objetos de enseñanza; 5) conocimiento pedagógico; y 6) conocimiento procedente de la experiencia”.

personales, contruidos en la experiencia propia de cada futuro profesor". En la segunda (2001, p. 44) – justamente la versión que sirvió de base para la resolución CNE/CPI, del 18 de febrero de 2002 -, la rudimentaria idea de conocimiento y de saberes presentes en la versión anterior desaparece. En esta última, la formación profesional debe directamente articularse con el desarrollo de las competencias y no más con los saberes o el conocimiento. Es decir, el conocimiento aparece como medio o recurso (Campos, 2002).

Todavía, las dos versiones concuerdan en relación a la comprensión de investigación, definida en dos niveles: "la que se desenvuelve en el ámbito del trabajo del profesor" y "la académica o la investigación científica". Así, por un lado, se afirma que la investigación de los docentes "antes de nada, se refiere a una actitud cotidiana que procura la comprensión de los procesos de aprendizaje y el desarrollo de sus alumnos y la autonomía en la interpretación de la realidad y de los conocimientos que constituyen sus objetos de enseñanza" (2000, p. 45–46; 2001, p. 35). Por otro lado, para que la "actitud" (2000) o la "postura" (2001) de investigación y la relación de la autonomía se concreten, el "profesor necesita conocer y saber usar determinados procedimientos comunes a los usados en la investigación científica: registro, sistematización de las informaciones, análisis y comparación de los datos, levantamiento de hipótesis, verificación, etc." (2000, p. 46; 2001, p. 36).⁸

Es decir, en una investigación vista "como un instrumento de enseñanza y un contenido de aprendizaje en la formación, especialmente importante para el análisis de los contextos en que se encuentran las situaciones cotidianas de la escuela", entre tanto, el horizonte se restringe al dominio de los "procedimientos"

⁸ El artículo 3 de la Resolución CNE/CP 1 de 2002, recomienda, en el ítem III, como uno de los principios orientadores para el ejercicio profesional "la investigación como foco en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, una vez que enseñar requiere, tanto disponer de conocimientos y movilizarlos para la acción, como comprender el proceso de construcción de conocimiento".

de la producción académica o científica del conocimiento. Se puede inferir de la lectura del texto que la propuesta del gobierno para la formación docente tiende a reducir los aspectos teórico-metodológicos de la investigación a procedimientos e instrumentos de enseñanza. Esta reducción acaba por disociar investigación y producción de conocimiento.

No obstante esos claros límites, el documento sorprende con la afirmación de que la investigación es “especialmente importante para el análisis de los contextos en que se encuentran las situaciones cotidianas de la escuela, para la construcción de los saberes (conocimientos en la versión 2001) que ella demanda y para la comprensión de la propia implicación en la tarea de educar”. También, que el “profesor en formación [debe aprender] a conocer la realidad más allá de las apariencias, de modo que pueda intervenir considerando las múltiples relaciones involucradas en las diferentes situaciones en que se depara, referente a los procesos de aprendizaje y a la vida de los alumnos” (2000, p. 47; 2001, p. 36-37, sin destaques en el original).

Causa admiración la expectativa implícita en esas palabras: que una formación delimitada por una concepción estrecha de investigación, disociada de la producción de conocimientos, desee niveles tan altos y estimulantes de análisis. Cabe la pregunta: ¿será que se espera del investigador docente, al mismo tiempo, una actitud presa de la cotidianeidad de los procesos de aprendizaje y un salto analítico que solamente la asociación de la investigación teórica con la práctica – que le es negada – podría otorgarle? ¿Cómo sería posible desarrollar la capacidad analítica, las condiciones de comprensión de las “múltiples relaciones involucradas en las diferentes situaciones con que se depara”, la posibilidad de construir saberes y conocimientos, si los documentos definen la experiencia cotidiana como fuente y norte de la formación?

Un estudio más cuidadoso de los documentos indica que la ambigüedad es solamente aparente. De hecho, estamos frente a

una interesante re-significación en el campo epistemológico. En el punto “La Concepción de Aprendizaje” (2001, p. 32), la “adquisición de las competencias es requerimiento de la propia construcción de los conocimientos, lo que implica (...) superar la falsa dicotomía que podría oponer las competencias y el conocimiento”. Con todo, la relación entre los dos términos, si no es dicotómica, es de subsunción, ya que el conocimiento es subsumido a la construcción de las competencias que, a la vez, son pensadas de modo de abarcar “todas las dimensiones de la actuación profesional del profesor”. A nuestro modo de ver, es éste el nuevo ámbito epistemológico en cuestión: no más el de la producción de conocimientos, sino el del desarrollo de las competencias para “usar, hacer e interactuar”, como recomienda el documento de la CEPAL/UNESCO (1992), anteriormente citado.

No es de extrañar que la investigación para la formación docente tenga horizontes bien (de) limitados en la actual política gubernamental. Un proceso, como vimos, calcado en la experiencia cotidiana, en la organización, en la gestión, naturalizadas en los límites de las competencias empobrecidas que, pragmáticamente, anula las fronteras entre producir conocimiento y, tópicamente, manipular la práctica. No se trata más de conocer la realidad, de intervenir sobre ella, se trata solamente de preguntar cómo ocuparse mejor de ella, cómo alcanzar más eficazmente los objetivos (Moraes, 2001).

Hay que criticar en este punto el doble aspecto mistificador del idealismo contenido en el documento: a) un aspecto “positivista”, pues el dato inmediato, lo tópico, es asumido sin crítica y ratificado en su positividad, y b) un aspecto “especulativo”, propiamente idealista, solución armonizadora de las contradicciones en una unidad esencial. En otras palabras, el documento establece la astuta complicidad entre especulación y positivismo en la trama del idealismo (Moraes, 2000; Müller, 1982). En la medida que establece la formación de las competencias en lo cotidiano como horizonte posible de la investigación, se impone, ya

no más la tarea de explicitar la complejidad de la existencia empírica, sino inversamente, de realizar empíricamente el proceso de formación. Así, se reafirma acríticamente la existencia empírica como orientación del proceso.

Además, al realizar una conveniente y operativa disociación de sus propuestas en relación con los datos de la realidad educacional brasilera – para no mencionar la condición socio-económica del país, de los índices escandalosos de exclusión social, de las vergonzosas fragmentaciones sociales existentes – los documentos del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) se constituyen en un peculiar instrumento que más nos recuerda a un sermón esperanzado, contaminado de deber ser y de prescripciones. Las contradicciones allí inscriptas no encuentran solución en las fronteras discursivas. De ellas escapan, inexorablemente, las intencionalidades de la voluntad.

Palabras Finales

Las posiciones arriba expuestas refuerzan la suposición de que hay un proceso en curso que aligera la formación docente, con fuertes impactos en la producción de conocimiento. Como señalamos, tal proceso está contaminado por elementos que limitan las posibilidades de la crítica y del debate, comprometiendo la dinámica del proceso educativo, amenazándolo en su propia identidad. El ejercicio de preguntarnos sobre el conocimiento y por la investigación, y su importancia para la formación de educadores y educadoras, ensayado aquí, es indispensable para pensar perspectivas teóricas que puedan dar apoyo a las políticas de formación docente, lo que no implica confundirse con un idealismo similar al explicitado en los documentos del MEC. La complejidad del tema y sus respuestas tienen como fronteras las dificultades de un país situado en la periferia de la acumulación capitalista y en los obstáculos que se encuentran en la definición de políticas autónomas de desarrollo científico y tecnológico. Pero,

ni siquiera por esa cuestión, es capaz de proponer alternativas.

Se trata de definir con lucidez algunos de los principios, duros tal vez, pero comprometidos con la aprehensión efectiva de la realidad social. Dicho de otro modo, reafirmamos la tesis que indicamos desde el inicio del texto, de que las categorías producción de conocimiento e investigación no se prenden al campo de lo inmediato, que la actividad experimental no es suficiente para conferir comprensibilidad a la experiencia, ya que es preciso considerar el carácter estructurado de los objetos y del mundo. La conjunción constante de eventos en el campo empírico, por más rica que sea, presupone un mundo cerrado para los cambios y para la intervención del actuar humano. La tesis propuesta afirma el saber proveniente de la lucha cotidiana de la docencia, pero apunta también, su insuficiencia. En la medida en que el conocimiento o las leyes científicas solamente tienen sentido si son aplicadas en un mundo abierto (más allá del ámbito de la inmediatez) e intransitivo, su finalidad es comprender las estructuras, las fuerzas, los poderes, etc., que determinan los fenómenos empíricos, pero que se sitúan más allá de ellos (Duayer et al, 2001).

Bhaskar (1994) afirma que la realidad es multidimensional, constituida por tres dominios: empírico, efectivo y real. El dominio de lo empírico abarca nuestras impresiones, la experiencia sensible. El dominio de lo efectivo comprende el fenómeno en otro ámbito, en el de su efectiva circunstancia, incluyendo los percibidos, los que pueden ser percibidos pero que no lo son, y los desapercibidos. El dominio de lo real engloba las estructuras, mecanismos, poderes y tendencias, que existen, los conozcamos o no, y son determinantes para que los fenómenos ocurran. En esta imagen multidimensional, el mundo es visto como estructurado, diferenciado y en permanente cambio. Compuesto por elementos extremadamente complejos, su estructuración establece poderes que, cuando son accionados por determinados mecanismos, múltiples y frecuentemente contrapuestos, actúan en la determinación de los fenómenos que pueden ser percibidos o no. Los eventos, por con-

siguiente, son producto de conjugación de esos mecanismos y las tendencias son su manifestación posible, pero no necesaria. Así, como señala Duayer et al (2001, p. 743), es una explícita incongruencia que la ciencia se circunscriba a lo empírico y, simultáneamente, pueda producir leyes universales, o generalizaciones válidas más allá de los sistemas cerrados de los experimentos: “de las dos una, o la ciencia trabaja con universales y, entonces, trasciende lo empírico (el mundo cerrado de la experiencia), o se circunscribe a lo empírico y no puede ser ciencia. Para repetir el dictado en inglés, *it cannot have it both ways*”.

La investigación científica y la producción de conocimiento, su “sentido” y su razón de ser, no pueden más, en la actualidad, escapar de la compleja situación de crisis y de cuestionamientos arriba anunciados. En tal particularidad es fuerte la idea de una ciencia, de un conocimiento de la realidad, que se limite a un “en-sí” y, como consecuencia, un empobrecimiento de su propia producción. Es allí, en esta circunstancia, que emergen propuestas de separación entre la investigación académica y científica, y la investigación que se desenvuelve en el ámbito del trabajo docente, tal como lo expresan las Directrices para la Formación Docente. Las Directrices aconsejan remendar, aunque con hilos desgastados, la investigación, limitándola y circunscribiéndola a lo empírico. A partir de ella, los docentes deberán aprender los instrumentos y las actitudes investigativas para poder, así, “bordear” – y solamente eso – los conocimientos científicos, rescatándolos en esa estrecha medida, para ser transformados en “saberes a enseñar”. Por cierto, como nos recuerda una vieja canción de Noel Rosa, nada más que un “palpite infeliz”!

Bibliografía

- Bhaskar, R. (1994): *Plato, Etc. The Problems of Philosophy and their Resolution*. Verso, London.
- Burnichon, M. (1997): *Decires*. Narvaja Edit., Córdoba-Argentina.
- Brasil, Ministério da Educação (2000): Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior. Brasília, maio.
- Brasil, Ministério da Educação (2001): Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior. Abril. Brasília.
- Brasil, Conselho Nacional de Educação (2001): Resolução CNE/CP1. 18 de fevereiro. Brasília.
- CEPAL, UNESCO (1992): *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago.
- Campos, R. F. (2002): *A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental*. PPGE/ CED/ UFSC, tese de doutorado. Florianópolis.
- Delors, J. (1998): *Educação - um tesouro a descobrir*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez, S. Paulo, MEC/UNESCO, Brasília.
- Duayer, M. et alli (2001): A miséria do instrumentalismo na tradição neoclássica, *Estudos Econômicos*, v. 31, n. 4, out/dez.
- Edelstein, G (2002): Problematizar las prácticas de la enseñanza. En: *Perspectiva*. Educação, Política e Espaço Público. Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Editora da UFSC: NUP/CED. Volume 20, N. 2 - Jul/Dez. Florianópolis.
- Moraes, M. C. M. (2001): Ceticismo epistemológico, ironia complacente. Até onde vai o neopragmatismo rortyano? *Revista Educação nas Ciências*, IJUI: Editora da UNIJUI, ano 1, n. 1.
- Moraes, M. C. M. (2000): *Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos, anos vinte e trinta*. Editora da UFSC, CED/NUP, Série Teses, nº 5. Florianópolis.
- Moraes, M. C. M. e Torriglia, P. L. (2000): Educação *light*? Que palpito infeliz. Indagações sobre as propostas do MEC para a formação de educadores. *Teias*, Revista da Faculdade de Educação/UERJ, ano 1, n. 2, jun/dez.
- Muller, M. (1982): Exposição e método dialético em O Capital, *Boletim SEAF*, nº 2. Minas Gerais.
- Schön, D. A. (1998): *El profesional reflexivo*. Como piensan los profesionales cuando actúan. Paidós, Barcelona.
- Torriglia, P. L. (2000): A democracia neopragmática de Rorty: algumas reflexões não pragmáticas em relação à formação de educadores. *Anais do III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, dezembro. Porto Alegre.